



Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje

6



edebé

edebé

edebé



788423 649563

Elena Barberà Gregori

**EVALUACIÓN
DE LA ENSEÑANZA,
EVALUACIÓN
DEL APRENDIZAJE**

edebé

Proyecto editorial: EDEBÉ.
Director: Carlos M.ª Zamora Supervía.
Diseño de la cubierta: Esteve Esteve.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor.

© Ed. Cast.: Edebé, 1999
Paseo San Juan Bosco, 62
08017 Barcelona

ISBN 84-236-4956-3
Depósito Legal B. 15080-99
Impreso en España
Printed in Spain
EGS - Rosario, 2 - Barcelona

PRESENTACIÓN	7
 1. ANÁLISIS DE UNA NUEVA CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN: ¿qué supone evaluar?	9
1. Primeros acuerdos y desacuerdos sobre evaluación	9
2. La evaluación a examen: algunas asignaturas pendientes	12
3. «Fotografía» de la metodología evaluativa del centro	14
4. Comisiones de trabajo sobre evaluación: cómo actuar conjuntamente hacia la innovación.	20
5. Qué sabemos y qué no sabemos sobre evaluación	24
 2. LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: ¿para qué y qué evaluar?	29
1. Revisando los criterios de evaluación	35
2. Efectos y funciones de la evaluación	47
3. Procesos de corrección	53
4. Toma de decisiones: después de corregir, ¿qué?	61
4.1. Decisiones personales: ayudas individualizadas a los alumnos	61
4.2. Decisiones conjuntas: las sesiones de evaluación	67
5. Comunicación de los resultados	75

3. PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS RENOVADOS (I):**¿CÓMO EVALUAR LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS?**

La evaluación inicial	89
1. Sentido y pertinencia de la evaluación inicial	93
2. Instrumentos para la evaluación inicial	97
• Asociación libre y relaciones	99
• Dibujos e imágenes	102
• Uso de analogías	104
• Ponerse en lugar de	105
• Cuestionarios	107
• Observación	111
• Autoinformes	121
• Mapas conceptuales	124

4. PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS RENOVADOS (II):**¿cómo evaluar el proceso?** 131

1. Sentido y pertinencia de la evaluación del proceso	133
2. Puesta en práctica: instrumentos para la evaluación del proceso	138
• Diario de clase	141
• Portafolios	144
• Evaluación dinámica	152
• Proyectos	157
• Generación de preguntas	162
• Entrevista	165
• Libreta de clase	168
• Pruebas escritas	172
3. Evaluación final del proceso	182
3.1. Evaluación final	182
3.2. Planificación global de la evaluación	187

5. EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA:**¿evaluar o ser evaluado?** 191

1. Más allá de la evaluación del alumno: la calidad educativa	193
2. Ámbitos generales de evaluación	195
3. Un sistema integrado y progresivo de evaluación interna	197
3.1. Evaluación del ámbito de organización del centro	200

3.2. Evaluación del ámbito de la docencia	204
3.3. Evaluación del ámbito del clima escolar	214
3.4. Evaluación del ámbito de materiales educativos	217
4. Hacia la implantación de un sistema de evaluación integrado:	
una comisión de evaluación en el centro	221
4.1. Características de la comisión de la evaluación	222

ANEXOS 227

Tipología de preguntas	227
Calendario de trabajo del centro	231

BIBLIOGRAFÍA 236

PRESENTACIÓN

¿Por qué un nuevo libro sobre evaluación? Va ganando terreno entre los docentes la idea de que la evaluación es una de las claves de renovación de la actividad educativa. La evaluación repercute en los objetivos, en el tratamiento de los contenidos y en la metodología misma. Los profesores que cambian su forma de evaluar están renovando eficazmente su labor en el aula. Más allá de su vertiente acreditativa, la evaluación cumple una función eminentemente formativa, ya que permite al profesorado valorar la evolución del aprendizaje de sus alumnos, con la consiguiente aplicación de mecanismos correctores a las insuficiencias advertidas. Suele afirmarse que no habrá cambio educativo si no cambia la evaluación.

La actual sociedad reclama una educación de calidad. La LOGSE, queriendo responder a esta demanda, atribuye un papel de singular importancia a la evaluación: *«La actividad evaluadora es fundamental para analizar en qué medida los distintos elementos del sistema educativo están contribuyendo a la consecución de los objetivos previamente establecidos. Por ello, ha de extenderse a la actividad educativa en todos sus niveles, alcanzando a todos los sectores que en ella participan»*.

A este proceso de renovación de la práctica educativa quiere contribuir la presente obra. En ella, el equipo de profesores de un centro, tras varios años de aplicación de la Reforma, decide revisar su metodología evaluativa. Empiezan por una reflexión sobre cómo la están llevando a cabo hasta el momento; ello les proporciona una «fotografía evaluativa del centro». Ven la necesidad de mejorar y deciden organizarse: unos buscarán documentación teórica para formarse; otros indagarán en recursos e instrumentos para evaluar; y otros, finalmente, analizarán la importancia de la corrección de los trabajos de los alumnos, de la información a los alumnos y a sus familias, de las sesiones de evaluación, etc.

Con este hilo argumental como pretexto. Elena Barberà, profesora de Pedagogía y Psicología de la Universitat Oberta de Catalunya y del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, hace una revisión a fondo de la realidad evaluativa, expone de forma amena y eminentemente práctica el sentido de la evaluación y ofrece muy variados recursos para llevarla a cabo.

A lo largo de la obra asistiremos a agudos debates e interesantes reflexiones sobre el porqué, el qué, el cuándo y el cómo de la evaluación y seguiremos un análisis pormenorizado de los principales recursos para cada tipo de evaluación. A medida que los equipos de trabajo progresan en sus averiguaciones, se van haciendo conscientes de la necesidad de revisar la metodología que utilizan en la clase (no sólo la evaluativa), de la posibilidad de aprovechar mejor los recursos, de la incidencia de los criterios de evaluación en la programación didáctica... En definitiva, de la repercusión que la evaluación tiene en todo el conjunto de la actividad educativa.

Cuando nuestros protagonistas creían terminado ya su trabajo caen en la cuenta de que la evaluación no puede quedar sólo en el aprendizaje de los alumnos. También debe dirigirse a la práctica de los profesores, al clima de la escuela, a los materiales... El último capítulo describe cómo llevar a cabo un proyecto de evaluación interna en el centro: proceso, recursos, responsables, etc.

El deseo de innovación y mejora, siempre presente en los profesores y profesoras, justifica la aparición de este nuevo volumen de la colección INNOVA. Edebé quiere colaborar con ellos en el empeño de conseguir una educación de calidad. La experiencia de los protagonistas de la obra servirá de referencia a cualquier centro interesado en esta dinámica de renovación.

Esperamos que este libro ayude a todos los educadores y educadoras a afrontar con optimismo y profundidad su cometido.

EDEBÉ

1

ANÁLISIS DE UNA NUEVA CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN: ¿qué supone evaluar?

1. Primeros acuerdos y desacuerdos sobre evaluación

Son las cuatro de la tarde de un miércoles en un centro escolar de Educación Primaria y Secundaria; los profesores de Primaria van entrando en la sala de profesores para hacer la reunión de etapa. Se trataría de un miércoles cualquiera si no fuera porque se aproxima el final de curso. Ya se sabe, los últimos días son siempre especiales: se incrementa el ritmo de trabajo, parece que hay más prisas y tensión incluso en los pasillos. De manera inoportuna aflora el cansancio acumulado a lo largo de todo el curso y se hace inevitable la saturación de exámenes, notas, informes, entrevistas finales, etc. Se deja entrever algún disgusto inesperado, aunque tampoco faltan las alegrías incontenidas de ciertos alumnos.

—¿Y si no existieran las evaluaciones? —pregunta una profesora del tercer ciclo de Primaria que entra en la sala y se deja caer en una silla.

—¡Cómo cambiaría todo!..., nos dedicaríamos sólo a enseñar, que, de hecho, es lo nuestro, ¿no os parece? Podríamos emplear el tiempo en otras cosas, porque siempre nos falta tiempo, ¡al menos a mí! —responde la responsable de Música.

—Es cierto, si no fuera por la cantidad de pruebas y observaciones que hacemos, podríamos desarrollar más los contenidos y no tendríamos la sensación de ir siempre a contrarreloj. Además, no sé vosotros, pero yo después del primer trimestre ya sé cómo acabarán el curso mis alumnos —comenta Marta, que está ordenando algunos papeles lejos de la mesa donde se ha iniciado la conversación.

—Estoy de acuerdo contigo, tanto control, tanto control, resulta exasperante. Pero suprimir las evaluaciones..., eso es soñar.

—No sé qué decirte, creo que depende mucho de cómo se lo tome uno, de cómo se organice; creo que la evaluación puede servirnos también a nosotros como profesores. Tal y como se plantea ahora es realmente diferente, porque...

—Tú has leído mucho acerca de esto últimamente —le interrumpe Marta —pero el asunto es complicado. Ya hace dos años que hablamos sobre el mismo tema y no encontramos una solución que nos convenza a todos. He oído que se planteará este asunto en las reuniones de final de curso.

Efectivamente, los profesores están acabando de corregir los últimos exámenes y faltan pocos días para que comiencen las sesiones de evaluación.

El día señalado, según estaba previsto, en la reunión de Secundaria se aborda la evaluación como tema prioritario. He aquí el resumen del debate según el acta de la reunión:

Acta de la reunión de Educación Secundaria

Resumen: Se constataron las diferentes maneras de ver y vivir la evaluación. Un pequeño grupo de profesores expuso lo que entendía por evaluación de los alumnos, pero otro grupo discrepó por considerarlo excesivamente «filosófico» y poco práctico.

Esta ligera confrontación concienció a todo el claustro de que tenían un largo camino por recorrer. Acordaron programar algunas sesiones monográficas para discutir sobre la evaluación. En lugar de empezar por teorizar sobre lo que es y lo que no es la evaluación, harían una reflexión personal más profunda sobre cómo evaluaban, porque, en general, estaban descontentos de cómo lo venían haciendo hasta el momento.

Decidieron «ponerse deberes» para el verano y comentarlos después de vacaciones.

Propuesta de trabajo: Pensar sobre las dificultades que cada uno tiene a la hora de evaluar; hacer una especie de *lluvia de ideas* sobre *elementos evaluativos problemáticos*. Cada profesor se compromete a pensar y apuntar todas las dificultades que le vengan a la mente, sin preocuparse por su organización ni coherencia. Este trabajo se hará por escrito —porque el acto de escribir siempre obliga a una mayor reflexión —y se pondrá en común durante los primeros días de septiembre. El grupo plantea la posibilidad de llevar a cabo las sesiones en coordinación con los profesores de Primaria, en caso de que compartan la misma preocupación.

También en la reunión de Primaria, la evaluación fue el centro de atención de los profesores.

Acta de la reunión de Educación Primaria

Resumen: La coordinadora de la etapa explicó a sus profesores cómo había ido la reunión de Secundaria y los acuerdos a los que se había llegado. Se pensó que la experiencia de otros compañeros podía serles útil y optaron por seguir el mismo procedimiento: empezar por una reflexión práctica y profundizar en los puntos débiles que detectaran. Les pareció una idea excelente trabajar conjuntamente con los profesores de Secundaria, siempre que se respetaran los aspectos diferenciales.

Propuesta de trabajo: Se acuerda centrar la reflexión en las dificultades que presenta la evaluación. Un grupo de profesores apunta la necesidad de ser más concretos, por lo que se comprometen a responder a unas «preguntas-guía» que ayuden a centrar la reflexión personal. Se acuerda tener una respuesta en los primeros días de septiembre.

Conclusiones conjuntas de Primaria y Secundaria:

El primer paso, como se había acordado, fue reflexionar personalmente en profundidad sobre cómo se llevaba a cabo la práctica evaluativa cotidiana. Los profesores de Secundaria plasmarían las dificultades con que se encontraban en el momento de evaluar, mediante la «lluvia de ideas». Los de Primaria lo harían por medio de unas preguntas-guía. En ambos casos, la finalidad era ver hasta qué punto sus dificultades eran comunes y podían ayudarse a superarlas.

Puesto que la escuela tenía bastante avanzado el Proyecto Curricular de Centro decidieron centrarse en la evaluación, ya que este apartado estaba menos trabajado y, como habían podido observar, era motivo de ciertas divergencias.

Los profesores de Primaria sugirieron la posibilidad de pedir a la Administración un asesor que orientara su trabajo durante el curso. De todos modos, como sabían que se trataba de una petición que podía fallarles, decidieron empezar a organizarse por sus propios medios.

2. La evaluación a examen: algunas asignaturas pendientes

Las preguntas-guía elaboradas por los profesores de Primaria para centrar la reflexión fueron las siguientes:

Preguntas-guía para una reflexión sobre la práctica de la evaluación

1. El cuadro adjunto tiene la intención de poner de manifiesto la relación entre cómo enseñas y cómo evalúas. Indica el ciclo y el curso en que has trabajado. Si las acciones son diferentes, detállalas según cada uno de los tipos de contenido. En el apartado sobre el área desglosa los bloques de contenido que integran tu área de la manera que te resulte más sencilla (por ejemplo, en el área de Lengua podría ser: lectura, expresión escrita, ortografía, etc.).

Área/bloque de contenido	Cómo se enseña (metodología)			Cómo se evalúa (instrumentos)		
	Conceptos	Procedimientos	Actitudes	Conceptos	Procedimientos	Actitudes

2. Consideramos que la evaluación tiene tres fases: la *planificación*, cómo piensas llevar a cabo la evaluación a lo largo del curso; la *realización* específica en el transcurso de las clases; la *corrección* e información a los padres y alumnos. ¿Qué fase del proceso evaluativo te parece más difícil? Detalla, con la máxima concreción posible, los puntos más problemáticos para cada una de las tres fases.

Planificación	Realización	Corrección

3. Intenta hacer un guión para explicar a otro profesor aquello que no llevas a cabo en la práctica de la evaluación de tus alumnos y crees que deberías hacer (*Aspectos incompletos*); pero sobre todo, apunta por qué no lo llegas a realizar (*Posibles causas*: falta de recursos, excesiva complejidad, falta de formación, acuerdos y criterios de la escuela, etc.).

Aspectos incompletos	Posibles causas

- La primera pregunta pretende explicitar las actuaciones educativas que se despliegan en relación con los contenidos, con la metodología general y con la evaluación. Muchas veces se utilizan unos instrumentos y una metodología muy diferentes en el desarrollo de las clases y en el momento de evaluar, lo que supone una confusión notable para el alumno y otorga poca validez a las conclusiones de la evaluación. Anotar todo lo que se hace o se ha hecho proporciona una mayor conciencia y perspectiva de conjunto que posibilitará valorar correctamente los resultados. La doble lectura del cuadro, vertical y horizontal, también facilita una reflexión diferenciada sobre el tratamiento de los bloques y los tipos de contenido (conceptos, procedimientos y actitudes).
- La segunda cuestión implica pensar en las tres fases de la evaluación (planificación, realización y corrección) por separado, aunque es indudable su interrelación. Cuando los problemas se examinan aisladamente resultan más sencillos de comprender y de analizar, dado que se descomponen en partes y no se confunden en una amalgama sin sentido.
- La tercera pregunta afronta directamente los problemas y sobre todo sus atribuciones causales por parte de los profesores. Puede suceder que un mismo problema tenga distintas raíces para diferentes profesores: en algunos casos, lo que para uno puede tener una génesis más personal, es decir, más dependiente del propio comportamiento del profesor, para otro quizá tiene un fundamento institucional. La riqueza de las explicaciones y la divergencia de causas y responsables (escuela, alumno, profesor, padres, etc.) puede abrir un diálogo interesante para avanzar en la comprensión mutua y la solución personal o conjunta.

Después de revisar las tres preguntas-guía advirtieron que, incluso con estas pautas, podían caer en generalidades y no avanzar en el proceso. Así pues, vieron la necesidad de reflexionar sobre las ideas y las creencias que cada profesor tenía sobre la evaluación, para precisar más las dificultades que encontraban.

Llegaron a la conclusión de que antes de contestar a las tres preguntas-guía debían responder a una serie de cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué proceso sigues para elaborar materiales de evaluación?
- ¿Qué actividades son más recomendables para la evaluación en tu área?
- ¿Para qué crees que sirve la evaluación?
- ¿Qué hechos te hacen sentir que has realizado/estás realizando un buen planteamiento evaluativo?
- ¿Cómo piensas que debe ser un buen alumno en tu área?
- ¿A qué se deben las dificultades de llevar a buen término la evaluación de tus alumnos?
- ¿Cómo valoras los errores de tus alumnos?
- Según tu experiencia, ¿cómo se deben transmitir los resultados de la evaluación a los alumnos y a sus padres?
- ¿En qué aspectos podría incrementarse la innovación y el interés de los profesores por la evaluación?

Pensaron que sería provechoso compartir estas cuestiones con los profesores de Secundaria. Pero como éstos habían acordado hacer una «lluvia de ideas», algunos de ellos prefirieron seguir con la primera propuesta, que les resultaba más cómoda; otros, sin embargo, se mostraron abiertos a dar su opinión sobre estas cuestiones.

3. «Fotografía» de la metodología evaluativa del centro

Pasado el verano, como no había sido posible obtener el asesor que habían pedido, decidieron continuar mediante la autoformación y la mutua colaboración, aprovechando el asesoramiento psicopedagógico del que disponía la escuela.

Así pues, se acordó dedicar dos mañanas del mes de septiembre a planificar y reflexionar con tranquilidad sobre la evaluación, que iba a ser un tema prioritario durante todo el curso. Las cuestiones sobre las que se había meditado durante el verano constituirían la base para iniciar el trabajo.

Se dieron un tiempo prudencial para fijar la primera reunión, por dos razones: por si alguien se había olvidado o no había acabado de reflexionar o escribir sobre el tema, y para dar un cierto tiempo a los coordinadores de las dos etapas, Primaria y Secundaria, a fin de adoptar una estrategia similar en cada uno de los claustros.

El trabajo de los coordinadores sirvió para concretar los puntos principales sobre los que se recogerían las aportaciones de los profesores. No existía acuerdo acerca de cuál sería el mejor procedimiento: por una parte, se reconocía que lo ideal era recoger todos los escritos y hacer un resumen; pero, por otra, se creía que era mejor que cada profesor tuviera la oportunidad de explicar en voz alta lo que había escrito.

El primer procedimiento era sin duda más efectivo y rápido en cuanto a obtención de datos, pero presentaba los inconvenientes de no controlar qué información se perdía al hacer el resumen, quién había hecho una determinada apreciación, y en qué contexto. El segundo procedimiento, más lento, subsanaba estas deficiencias pero perdía la efectividad y la rapidez del primero.

Conscientes de que la labor paulatina, el conocimiento mutuo y la implicación en el proyecto son ingredientes esenciales en el trabajo satisfactorio de un claustro, los coordinadores resolvieron seguir el segundo procedimiento. Para hacer más efectiva la reunión se hizo una selección de los grandes temas y acordaron recoger lo que se fuera comentando. El punto central era, sin duda, la detección de dificultades, pero obviamente éstas no podían desvincularse de sus causas o de las acciones emprendidas para paliarlas, fueran o no eficaces.

Éstos fueron los seis grandes bloques sobre los que iban a recoger información:

1. *Concepciones* de los profesores sobre evaluación. Darían el marco para un proyecto con bases sólidas y comunes.
2. *Dificultades* que se presentan en la práctica evaluativa. Constituirían el centro de la sesión. Clasificándolas, se intentaría establecer algunos grandes grupos de afinidades para tratarlas significativamente, si era posible.
3. *Causas* por las cuales los profesores, aun conociendo o intuyendo ciertas posibilidades de mejora, no se deciden a modificar su manera de evaluar. Este conocimiento proporcionaría, en algunos casos, los medios para atacar el problema desde la raíz.
4. *Procesos* seguidos para elaborar las actividades de evaluación. Permitirían descubrir algunos comportamientos que con el tiempo se han con-

vertido en rutina y que, por esta razón, no son fáciles de controlar ni, por lo tanto, de cambiar.

5. *Valoración* que cada profesor hace de los *errores* de sus alumnos. La importancia de este indicador radica en que dirige, por supuesto, el proceso de corrección; pero, sobre todo, el diálogo que se establece a partir de los instrumentos, trabajos y actuaciones de los alumnos evaluados.

6. *Actividades* de evaluación más utilizadas, en general, y en cada una de las áreas. Este aspecto también aparecía como uno de los más importantes por la aplicación diaria y la significación que tiene para los profesores. Además, permite iniciar un trabajo inductivo para establecer las directrices que se incorporarán al proyecto curricular del centro.

El viernes 5 de septiembre se celebró la primera reunión. Los profesores disponían de sus documentos escritos para el comentario abierto de sus opiniones, de su experiencia y de su práctica evaluativa. La reunión duró toda la mañana en las dos etapas, aunque la dinámica fue diferente en una y otra. Mientras que los de Primaria estaban, en general, de acuerdo con las finalidades de la evaluación y se mostraban bastante más preocupados por ciertas dificultades muy concretas (como, por ejemplo, las sesiones de evaluación), los de Secundaria, en cambio, mostraron concepciones diferentes acerca de la evaluación y sobre cómo valorar los errores y, consecuentemente, sobre cómo se debían corregir y puntuar las pruebas de los alumnos.

Los coordinadores, integrando los apuntes, elaboraron un resumen con los comentarios más importantes.

Tabla resumen (5 de septiembre)	
Cuestiones	Comentarios
1. Concepciones de los profesores sobre evaluación	Se evalúa para: — <i>Comprobar</i> quumnos han trabajado y asimilado lo que se ha hecho en clase. — <i>Medir o comprobar</i> qué han aprendido. — <i>Comparar</i> sus diferentes niveles de aprendizaje respecto al grupo. — <i>Tener información</i> de lo que ha quedado claro y de lo que no, a fin de volver sobre ello. — <i>Informar a los padres</i> sobre el progreso de sus hijos.

Cuestiones	Comentarios
2. Dificultades que se presentan en la práctica	• Mayoritarias — Falta de recursos/instrumentos adecuados. — Ausencia de unificación de criterios para la corrección de los trabajos escritos y las pruebas. — Informes para los padres. — Criterios de evaluación. — Cómo llevar a cabo la evaluación continua. — Sesiones de evaluación. — Toma de conciencia de las dificultades por parte de los alumnos. — Falta de un conocimiento exhaustivo de la normativa actual. • Minoritarias — Observación sistemática (equilibrio entre rigor/esfuerzo). — Falta de planificación (se prevé poco/día a día). — Trabajo individual de cada uno de los profesores. — Evaluación de los procedimientos y las actitudes. — Evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales. — Criterios de promoción.
3. Causas de la resistencia a cambiar la forma de evaluar	— Tender al conservadurismo por no entender/no tener información sobre/no aceptar los nuevos planteamientos del currículo. — No saber cómo hacer participar a los alumnos en su propio proceso. — No trabajar de manera coordinada. — Desconocer las posibilidades y la oferta actual. — No rentabilizar el esfuerzo personal (si sólo se plantean cosas nuevas en una clase o lo hace un solo profesor, no vale la pena).

Cuestiones	Comentarios
4. Proceso para elaborar actividades	Mayoritariamente (excluyendo los trabajos escritos): — Pensar en el <i>contenido</i> concreto que se acaba de dar en clase + seleccionar <i>actividad semejante</i> hecha con los alumnos (+ consultar actividades de años anteriores) + recordar los criterios establecidos por el departamento o acordados para el ciclo/etapa. Observaciones: — Algunos profesores en este mismo proceso consultan otros libros o materiales, proponen ejercicios no desarrollados en clase... — Ha sido muy difícil concretar este punto y tratarlo en profundidad. — Se ha puesto de manifiesto que no existe trabajo en grupo de profesores al elaborar material de evaluación (una de las causas mencionadas anteriormente).
5. Valor que se da a los errores de los alumnos	En general: — Corregir, si se hace en clase, explicando a los alumnos los motivos, y proponiendo vías de solución. — Si es para valorar el aprendizaje, indicar a los alumnos la respuesta correcta (a veces, algún alumno que tiene bien una actividad de evaluación la explica a los demás).
6. Actividades más utilizadas	De manera generalizada: — Utilizar la observación (primer ciclo), los trabajos monográficos por grupos (tercer ciclo de Primaria y Secundaria) y los ejercicios o pruebas escritas —deberes o exámenes— (segundo y tercer ciclos de Primaria y Secundaria). — Evaluar el trabajo <i>intelectual</i> mediante la capacidad de análisis, de organización, de exposición, de síntesis, de transferencia a otras situaciones parecidas; también las <i>actitudes</i> y los <i>hábitos</i> entre los que sobresalen la cooperación entre compañeros y el hábito de estudio. — Por áreas instrumentales y ciclos consultar los cuadros siguientes.

En un cuadro aparte, los dos coordinadores sintetizaron las actividades de evaluación más utilizadas por los profesores de cada ciclo para las áreas de Matemáticas y Lengua (aunque todos los profesores lo hicieron en cada una de sus materias).

MATEMÁTICAS Actividades de evaluación				
Ciclo	Cálculo mental	Problemas orales	Medida, geometría algebra...	Actitud Interés
Primer ciclo	Prueba oral Respuesta escrita	Prueba oral Respuesta escrita	Pruebas escritas Observación aula Trabajos diarios	Observación aula
Segundo ciclo	Prueba oral Respuesta escrita	Prueba oral Respuesta escrita	Pruebas orales/escritas Dossieres (Trabajo manipulativo)	Observación aula
Tercer ciclo y Secundaria	Prueba escrita	Prueba oral	Pruebas orales/escritas Dossieres Manipulativo Dibujo lineal	Observación aula

LENGUA					
Ciclo	Comprensión Expresión oral	Comprensión Expresión escrita	Léxico	Fonética y Ortografía	Morfosintaxis
Primer ciclo	Observación directa Lectura individual: autónoma y pautada	Observación directa Texto libre Lectura pautada	Murales Diccionario Personal Lectura pautada	Observación directa Autodictado Dictado preparado Pruebas escritas	Texto libre Frases cortadas
Segundo ciclo	Observación directa Explicaciones preparadas	Ejercicios sobre textos seleccionados Ficha biblioteca Pruebas escritas	Ejercicios cortos en clase Pruebas escritas	Observación directa Explicaciones espontáneas Dictado preparado	Texto de redacción Ejercicios cortos en clase

LENGUA					
Ciclo	Comprensión Expresión oral	Comprensión Expresión es- crita	Léxico	Fonética y Ortografía	Morfosintaxis
Tercer ciclo y Secun- daria	Exposición de temas Exposiciones espontáneas	Ficha biblioteca Libros persona- les Pruebas escritas		Dictado pre- parado Texto de redacción Pruebas escritas	Pruebas escritas

La lectura de estos cuadros permitía analizar:

a) La pertinencia de cada actividad de evaluación al área y al ciclo correspondiente, en relación con las capacidades que se pretenden desarrollar.

b) La progresión o gradación entre los diferentes ciclos; valorando aspectos como, por ejemplo, la repetición o variedad de los tipos de actividades evaluadoras del centro.

A la vista de esta instantánea del centro, que se repartió y completó por los profesores, reconocieron la necesidad de convocar otra reunión antes del inicio oficial del curso. En ella se establecería un plan de trabajo para los meses sucesivos, con su correspondiente calendario.

4. Comisiones de trabajo sobre evaluación: cómo actuar conjuntamente hacia la innovación

La segunda reunión, que se celebró el 12 de septiembre, guardaba un equilibrio entre la ilusión del inicio de un proyecto propio que parecía ir adelante, y el miedo a que se produjeran tensiones en el seno de un grupo cuyos miembros habrían de convivir durante muchas horas.

Se reemprendió el análisis de los comentarios efectuados en la sesión anterior. La finalidad de la reunión era extraer conclusiones y establecer un plan de acción realista que permitiera elaborar propuestas para superar las dificultades. Los profesores y los coordinadores habían tenido una semana para reflexionar y la reunión prometía ser interesante.

Se establecieron prioridades para cada uno de los apartados de la tabla,

y se trazó un plan de acción a corto y medio plazo focalizado en las dificultades mayoritarias.

Reconocieron que era necesario documentarse sobre el tema y determinaron tres *ámbitos de información*:

- Información básica
- Instrumentos de evaluación
- Otros: corrección, sesiones de evaluación, informes...

Para ello constituyeron otros tantos *grupos de trabajo*. Los tres grupos, integrados por profesores de diferentes áreas y ciclos, se encargarían de buscar datos y documentos relevantes para cada uno de los ámbitos de información.

Los grupos, los ámbitos y el calendario se organizaron de la manera que sigue:

Grupo	1 (Los teóricos)	2 (Los prácticos)	3
Ámbito	Información básica	Instrumentos	Otros: corrección, sesiones de evaluación, informes
Plazo	Corto (3 meses)	Medio (6 meses)	Medio (6-8 meses)

Las funciones de los equipos de trabajo eran claras:

- Buscar información actualizada, seleccionarla y organizarla de manera ágil y comprensible a los demás miembros del claustro.
- Dinamizar la práctica evaluativa en el centro proporcionando apoyo concreto a los profesores que lo necesitaran.
- Realizar actuaciones y propuestas de mejora específicas que tuvieran en cuenta la naturaleza del centro y su entorno, así como la presencia de todos los niveles educativos y del mayor número posible de áreas.
- Promover una acción colegiada en el desarrollo de estas propuestas.

Siguiendo las funciones indicadas, los tres grupos establecieron una primera fase de indagación y recogida de información en la que debían participar el máximo número de profesores. Pero los componentes estables de los grupos serían los responsables de centralizarla y realizar un primer filtrado.

El primer grupo (al que pronto empezaron a llamar «los teóricos») desarrollaría un trabajo intensivo durante los tres primeros meses de curso para concluir el trimestre con una base documental sólida. Sus aportaciones permitirían a los otros grupos profundizar en su trabajo de una manera más segura.

El segundo grupo (al que, quizá por contraposición al primero, llamaron informalmente «los prácticos») tenía por misión ampliar la gama de actividades y recursos de evaluación, porque una gran parte de los profesores se habían confesado poco formados en ello.

El tercer grupo era el menos definido, pero se creyó necesario para recoger una serie de aspectos concretos que preocupaban al profesorado y que también repercutían en la globalidad del centro. Su trabajo se dirigiría a la parte final del proceso evaluativo: la organización y la toma de decisiones sobre la promoción y la acreditación de los alumnos; sesiones de evaluación, informes, etc.

Los dos primeros grupos diseñaron un plan de acción detallado, aunque sin saber exactamente con qué se encontrarían. Aparte de concretar las acciones que debían seguir, querían hacer partícipes a los demás profesores, facilitándoles el acceso a la información que iban recogiendo y aceptando sus sugerencias. El tercer grupo empezó a trabajar de forma más pausada, porque sus objetivos dependían de los productos parciales de los otros dos.

El plan del primer equipo preveía estas dos fases:

1.ª Fase (septiembre-octubre)

- Recogida de información sobre evaluación. Se clasificarán los documentos en relación con la fuente de consulta y con el año de publicación (sólo se recopilará información de 1988 en adelante, para evitar enfoques anticuados).
- Fuentes preferentes:
 - Documentación oficial
 - Revistas especializadas
 - Libros sobre evaluación del aprendizaje
 - Fichas y cuadernos de evaluación
 - Prensa diaria

2.ª Fase (noviembre-diciembre)

— Análisis y selección de los documentos recogidos en la fase anterior teniendo en cuenta los siguientes aspectos y las singularidades de cada una de las etapas:

- Intenciones educativas/objetivos
- Evaluación inicial, del proceso y final
- Tipología de contenidos: conceptos, procedimientos, valores
- Instrumentos de registro de información
- Referentes de evaluación (criterios)
- Comunicación de los resultados
- Decisiones y medidas compensatorias
- Evaluación del funcionamiento

El segundo equipo acordó buscar información complementaria sobre los instrumentos que ya se utilizaban habitualmente en la escuela, así como sobre otros más novedosos. A priori era difícil establecer un plan de acción más detallado, porque su trabajo quedaría determinado por los instrumentos que encontraran.

Atendiendo a las preocupaciones que se desprendían de la última reunión, parecía indispensable hacer una reflexión profunda sobre la evaluación escrita, por ser la más utilizada por los profesores. También se pensó que la información que aportase el primer grupo podía modificar los intereses generales. Por esto, concretaron sus objetivos de forma más superficial. En último término y ampliando los objetivos a largo plazo (quizá para el curso siguiente), el segundo grupo quería esbozar una metodología de evaluación «recomendada», que permitiera al profesor una amplia flexibilidad de actuación.

Los del tercer grupo hicieron una contribución que resultó interesante porque ayudó al orden general y a la plasmación de la secuencia de evaluación. Su aportación fue especialmente relevante para los del primer grupo, y un punto de partida para todos los profesores. De manera distendida, empezaron a calibrar el peso de lo que suponía la labor evaluativa en el marco de su actuación como profesores. Quisieron resumir su cometido en una frase y se dieron cuenta de que la complejidad de la «frase evaluativa» se correspondía con la complejidad de su empresa: poner orden en las acciones que comporta la evaluación.

La «frase evaluativa», un tanto compleja, se concretó de esta manera:

Una actividad de evaluación	$\left\{ \begin{array}{l} \text{inicial} \\ \text{de proceso} \\ \text{final} \end{array} \right.$	que valora	$\left\{ \begin{array}{l} \text{conceptos} \\ \text{procedimientos} \\ \text{actitudes} \end{array} \right.$	
con relación a capacidades	$\left\{ \begin{array}{l} \text{motoras} \\ \text{cognitivas} \\ \text{equilibrio personal} \\ \text{relación interpersonal} \\ \text{inserción social} \end{array} \right.$	propuesta por	$\left\{ \begin{array}{l} \text{un profesor} \\ \text{un grupo de profesores} \\ \text{los alumnos} \\ \text{agentes externos} \end{array} \right.$	
como una tarea	$\left\{ \begin{array}{l} \text{simple/puntual} \\ \text{compleja/global} \end{array} \right.$	que pide	$\left\{ \begin{array}{l} \text{una respuesta de tipo} \\ \text{diversas} \end{array} \right.$	$\left\{ \begin{array}{l} \text{de identificación} \\ \text{construcción} \end{array} \right.$
de dificultad	$\left\{ \begin{array}{l} \text{baja} \\ \text{mediana} \\ \text{alta} \end{array} \right.$	que requieren	$\left\{ \begin{array}{l} \text{análisis} \\ \text{representación} \\ \text{argumentación} \\ \text{transferencia;} \end{array} \right.$	
en un contexto	$\left\{ \begin{array}{l} \text{natural} \\ \text{artificial} \end{array} \right.$	y que se contestan	$\left\{ \begin{array}{l} \text{individualmente} \\ \text{en grupo} \end{array} \right.$	
utilizando	$\left\{ \begin{array}{l} \text{papel/lápiz} \\ \text{oralmente} \\ \text{ordenadores} \\ \text{práctica} \end{array} \right.$	con un tiempo de resolución	$\left\{ \begin{array}{l} \text{limitado} \\ \text{continuo} \end{array} \right.$	
cuyo resultado está centrado en	$\left\{ \begin{array}{l} \text{el alumno} \\ \text{el grupo clase} \\ \text{un criterio estándar} \end{array} \right.$			

5. Qué sabemos y qué no sabemos sobre evaluación

Si la complejidad del esquema les había afectado a ellos que se sentaban expresamente a pensar sobre los aspectos que deben tenerse en cuenta al evaluar, ¿qué les sucedería a sus compañeros que no tenían la oportunidad de reflexionar formalmente sobre esto? ¿Y qué habrían estado pensando ellos hasta ahora? Naturalmente, con este panorama no era fácil tener las cosas claras. «¡Existen un montón de decisiones que se acumulan en nuestras mentes en muy poco tiempo y quizá nos hemos trazado un camino demasiado fácil; o lo que es peor, siempre el mismo!» —pensaban.

Esta reflexión les animó a ser más sistemáticos y se comprometieron a organizar los requisitos que suponía el evaluar a los alumnos. La forma más sencilla e ilustrativa que encontraron para presentar esta secuencia fue la organización temporal de las acciones implicadas en la evaluación, de

las que se desprenden multitud de decisiones que el centro debe tomar de manera conjunta.

Así llegaron a una lista de lo que llamaron los «elementos evaluativos secuenciados». Les pareció que la lista podía interesar también al grupo de «los teóricos» y se la mostraron. Éstos reconocieron que, efectivamente, esta tarea encajaba con lo que ellos estaban haciendo y que valía la pena desarrollarla.

Dos miembros de cada grupo trabajaron intensamente durante tres días. Cuando presentaron el resultado a los restantes componentes de los grupos, decidieron que debían darlo a conocer a todos los profesores del centro. Convocaron una reunión con carácter urgente. Tras una breve introducción les repartieron una copia del documento proponiéndoles que, ya desde el inicio del curso, pensarán en esos términos a la hora de idear sus evaluaciones y fueran registrando las decisiones que tomaran en sus clases en relación con cada uno de los apartados.

Elementos evaluativos secuenciados

1. *Intención de la evaluación. Para qué evaluar.* Aunque parece obvio, a veces evaluamos sin tener un propósito claro de qué pretendemos al evaluar. Las exigencias del mismo sistema educativo pueden impulsar acciones poco intencionales por parte de los profesores: «Se me echa encima la primera evaluación y necesito recoger notas...» o «... en cada evaluación me han entregado un trabajo y en ésta todavía no se lo he pedido...» son algunos ejemplos que reflejan que no toda evaluación responde a una finalidad válida. Parece que, en muchos casos, la evaluación o los informes «se echan encima» y se necesitan pruebas. En este contexto, se hace patente la necesidad de una planificación.
2. *Planificación global de la evaluación.* Hace referencia a esta necesidad de «levantar la vista» más allá de las necesidades inmediatas e intentar determinar, en grupo y personalmente, el modelo para evaluar el aprendizaje de los alumnos. En todo proceso educativo (también en el evaluativo) es conveniente un margen de improvisación, pero para eso, primero, hace falta seguir una línea clara de actuación con tal de evitar posibles incongruencias y desvirtuar las finalidades educativas. Este elemento busca la concreción de un modelo de evaluación coherente con el modelo de enseñanza y compartido no sólo por parte del equipo de profesores sino también por los propios alumnos.
3. *Evaluar objetivos y contenidos.* A través de los diferentes contenidos del currículo, se deben evaluar las capacidades expresadas en los objetivos generales de etapa y en los objetivos de las áreas. Es importante tener estos pun-

tos de referencia claros, porque a menudo las evaluaciones que planteamos fragmentan el conocimiento de nuestros alumnos: les hacemos preguntas muy concretas o les pedimos trabajos muy específicos que hacen perder de vista el carácter integral de su educación. Por eso, más que plantear una evaluación «por partes» o tan detallada que atomice el conocimiento, hemos de ayudar a nuestros alumnos a establecer relaciones significativas, también en la evaluación. La reflexión conjunta de los objetivos generales ha de ser la guía que oriente nuestras acciones evaluativas.

4. *Momento de evaluación.* Una de las primeras decisiones que se deben tomar versa sobre el momento de la secuencia didáctica en que se desarrollará la evaluación. Esta decisión va unida a la finalidad y al uso que se hará de sus resultados. La evaluación se puede llevar a cabo al *inicio*, *durante* el *proceso* o al *final* de una secuencia didáctica. El *cuándo* de la evaluación tiene una incidencia determinante en el «estilo evaluativo» de un centro, o de un profesor en concreto.
5. *Marco de la evaluación.* La evaluación se lleva a cabo en el marco de las indicaciones y prescripciones de las administraciones educativas. En la Enseñanza Obligatoria la evaluación ha de ser, básicamente, integral y continua.
6. *Agentes de evaluación.* Por lo general, es el profesor quien evalúa. Se trata, en efecto, de un trabajo eminentemente docente. El profesor no puede declinar esta responsabilidad si quiere llevar a buen término el proceso educativo. Pero la puede compartir: los alumnos también pueden intervenir en la valoración de su propio aprendizaje. ¿A quién, más que a ellos, les interesarán los resultados pedagógicos y sociales de la evaluación? ¿Quién, más que ellos, saldrá beneficiado del conocimiento del proceso que siguen?
7. *Evaluar los distintos tipos de contenidos.* Suele haber acuerdo en que los contenidos conceptuales son más fáciles de evaluar. En cambio, no resulta tan sencillo tener en cuenta otros contenidos en nuestras evaluaciones: el manejo de instrumentos, la redacción de informes, la formulación de hipótesis, la interpretación de gráficos, el respeto del turno de intervención, el ser riguroso y crítico, etc. En este sentido, ha de existir un cierto equilibrio evaluativo entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Para ello, es necesaria una reflexión sobre los instrumentos que se utilizan: cada tipo de contenido pide también un tipo de instrumento adecuado.
8. *Tipología de los instrumentos de evaluación.* Como se acaba de decir, hay instrumentos de evaluación que resultan más indicados para valorar un determinado tipo de contenido. También hay que tener en cuenta que la forma y el momento de aplicación, el tipo de instrumentos y el tipo de preguntas que hace el profesor (véase anexo «Tipología de preguntas») piden una respuesta concreta de los alumnos, que, consecuentemente, desarrollarán unas habilidades determinadas y no otras.

9. *Criterios de evaluación.* Concretan el tipo y el grado de aprendizaje que se espera alcanzar respecto de las capacidades expresadas en los objetivos generales. Por este motivo, se establecen en estrecha relación con tales objetivos. Es decir, traducen en actuaciones observables las capacidades que se quieren desarrollar en los alumnos de una determinada edad. Es fundamental determinar los criterios de evaluación, porque constituyen el referente de los aprendizajes mínimos de los alumnos y determinan su promoción. También son importantes para guiar los procesos de corrección de diferentes profesores implicados en un mismo nivel, ciclo y etapa.
10. *Criterios de corrección y calificación.* No es común hablar de estos criterios. Sin embargo, parece decisivo explicitarlos y ponerse de acuerdo en ellos, sobre todo si un mismo nivel educativo es compartido por diferentes profesores. Aunque haya acuerdo y se compartan los criterios de evaluación, a menudo sucede que los criterios de corrección para una misma tarea evaluativa difieren de unos profesores a otros, como también respecto a los juicios cuantitativos que se desprenden en la calificación del trabajo.
11. *Sesiones de evaluación.* Si bien se han convertido, a veces, en sesiones de «cantar notas» o de comentar el historial de ciertos casos —a menudo, los mismos de siempre—, son uno de los espacios más valiosos con que cuenta el profesorado. Las sesiones de evaluación son un momento privilegiado para llegar a acuerdos y tomar decisiones. Para esto es necesario que se implique todo el profesorado, ya que desde diferentes perspectivas se pueden aportar informaciones complementarias (tutor, profesor de área, profesor de educación especial, etc.).
12. *Toma de decisiones educativas.* Existen dos grandes tipos de decisiones. Por una parte, las referidas a la promoción y acreditación de los alumnos; y, por otra, las decisiones más cotidianas, pero no por ello menos importantes, sobre medidas educativas complementarias para alumnos con dificultades o para los que sobrepasan el nivel establecido. En este marco, conviene precisar quién establece estas actividades y quién hará su seguimiento.
13. *Informes de evaluación.* La evaluación tiene sentido si aporta información a los interesados, sean éstos los padres o los alumnos. La comunicación ha de establecerse partiendo de la base de que el aprendizaje es un camino progresivo en el que hay un tiempo para conseguir los objetivos según las características individuales de los alumnos. Algunos informes tienen un formato preestablecido, mientras que otros se pueden adaptar a las particularidades de cada centro.
14. *Evaluación de la práctica docente.* La evaluación de los aprendizajes de los alumnos guarda estrecha relación con la evaluación de la práctica de la enseñanza que llevan a cabo los profesores. Esta interrelación hace imprescindible que los profesores de manera colegiada, o los órganos competentes, esta-

blezcan unos aspectos que valorar, unos instrumentos de recogida regular de información, y los momentos más adecuados para realizar la evaluación.

15. *Evaluación de la evaluación: metaevaluación.* Es conveniente que el centro escolar cree una comisión responsable de velar por la calidad del proceso evaluativo. Esta evaluación de la evaluación ha de ayudar a crear una cultura de la evaluación, que tienda a una mejora progresiva de todos los procesos implicados. Deberá tener en cuenta los diferentes factores que inciden directamente en la calidad y optimización del aprendizaje, como pueden ser el Proyecto Curricular de Centro, la programación de aula o la metodología utilizada.

Tras esta ordenación de los elementos implicados en el proceso evaluativo, los profesores tenían la oportunidad de discutir y decidir conjuntamente el marco más coherente para la evaluación. Además, esta primera lista se vería enriquecida con las averiguaciones que hiciese el grupo de «los teóricos». Por el momento, tenían una secuencia sobre la que cada uno podía ir apuntando las decisiones que creyera más apropiadas y realistas.

2

LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE:

¿para qué y qué evaluar?

—Bueno, al menos, tenemos claro que no queremos caer en el tópico de llegar a una definición de evaluación.

—No, por supuesto, qué horror, si llegamos a la primera reunión y empezamos diciendo qué es y qué no es la evaluación... ¡no tiene ningún atractivo! Además, parecería que nos queremos lucir.

—Podríamos llegar a una definición, pero todos juntos, como resumen de lo que entendemos por evaluación, pero no antes.

—Pero esto no nos soluciona el problema: ¿qué hacemos con tanta información? Tenemos artículos, libros, revistas, apuntes... Nos hemos pasado todo el mes recopilándola y ahora queda lo más difícil.

—¿No iremos a rendirnos en este momento, verdad?

—Claro que no, pero tenemos derecho a unos momentos de desánimo. Lo que pienso en realidad es que esto de la evaluación es un lío. ¡Todo es evaluación, dentro y fuera del aula! Por ejemplo, desde el momento que estás comprando un artículo en una tienda y comparas su precio con otros que has visto... ¡estás evaluando!

—No hay que exagerar. Tienes razón, pero esto no debería traspasar el recinto escolar.

—De acuerdo, pero me estoy perdiendo. Por cierto, ¿qué día es la primera reunión de profesores en la que tenemos que exponer algo de lo que hemos observado?

—El 15 de octubre; todavía nos queda tiempo y, si no, podemos pasarla al 30, que es cuando «los prácticos» presentarán su calendario.

—No podemos aplazarla. Ellos dependen en parte de nosotros; hemos de presentar nuestras propuestas como sea.

Después de este intercambio de impresiones, «los teóricos» decidieron releer los documentos que tenían y proponer una reflexión teórica más «pura» y otra más «práctica». Vieron que no podían renunciar a la primera, porque cada paso que se diera sobre la evaluación de los alumnos en la escuela tendría que estar avalado por una fundamentación teórica. Era un trabajo poco agradable, pero necesario.

Como punto de partida, decidieron tomar la secuencia de los 15 elementos evaluativos que habían presentado unos días antes. Esta lista les ayudó a clasificar la información que tenían y a determinar dónde pondrían más énfasis, según las necesidades del centro. Así, destinaron quince carpetas para clasificar los documentos correspondientes a cada uno de los títulos de la lista:

1. Para qué evaluar: intención de la evaluación
2. Planificación global
3. Evaluar objetivos y contenidos
4. Tipos de evaluación
5. Marco de evaluación
6. Agentes de evaluación
7. Tipo de contenidos evaluados
8. Tipología de los instrumentos de evaluación
9. Criterios de evaluación
10. Criterios de corrección y calificación
11. Sesiones de evaluación
12. Toma de decisiones educativas
13. Informes de evaluación
14. Evaluación de la práctica docente
15. Evaluación de la evaluación

De esta manera, todos los profesores podrían consultar con facilidad los documentos que más les interesaran. La organización no era sencilla, porque había documentos que trataban más de un tema, pero el producto resultó interesante. Esta clasificación también les sirvió para calibrar sobre qué temas tenían más información y sobre cuáles no contaban ni con un solo artículo.

Al cabo de tres semanas las carpetas sobre evaluación incluían los siguientes documentos bibliográficos:

Carpeta de evaluación

1. Para qué evaluar. Intención de la evaluación

Coll, C. (1988). La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 103-104, págs. 13-17.

Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa*, 20, págs. 20-30.

MEC (1994). *En clave de reforma. La evaluación*. Madrid. SM. (Con vídeo).

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formative. *Cahiers Pédagogiques*, 280, págs. 47-64.

Sanmartí, N. y Jorba, J. (1993). La evaluación formativa y la autorregulación de los aprendizajes. En Monereo, C. (Comp.). *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona. Domènech Edicions.

2. Planificación global

Beltrán de Tena, R. (1991). *Cómo diseñar la evaluación en el proyecto de centro*. Madrid. Editorial Escuela Española.

Blanco, F. (1996). *La evaluación en la Educación Secundaria*. Salamanca. Amarú Ediciones.

MEC (1993). *Documentos de apoyo a la evaluación. Infantil y Primaria*. Madrid. Secretaría de Estado de Educación.

MEC (1993). *Documentos de apoyo a la evaluación. Secundaria*. Madrid. Secretaría de Estado de Educación.

3. Evaluar objetivos y contenidos

Álvarez, J. M. (1993). El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, págs. 28-32.

Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid. La Muralla.

INCE, informe (1996). *Evaluación en la Educación Primaria*. Informe preliminar. INCE.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós/MEC.

Giménez, J. (1997). *Evaluación en matemáticas*. Madrid. Síntesis.

4. Tipos de evaluación

Geli, A. M. (1993). «La autoevaluación, estrategia de aprendizaje de los procedimientos en las actividades prácticas de ciencias experimentales». En Monereo, C. (Comp.). *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*, págs. 266-270. Barcelona. Domènech Edicions.

Jorba, J. y Casellas, E. (1996). *La regulació i l'autorregulació dels aprenentatges*. Barcelona. ICE/UAB.

Mauri, T. y Miras, M. (1996). *L'avaluació en el centre escolar*. Barcelona. Graó/ICE.

5. Marco de evaluación

MEC (1992). *Proyecto curricular*. MEC (Cajas Rojas de Educación Primaria), págs. 53-66.

MEC (1992). *Orientaciones didácticas*. MEC (Cajas Rojas de Educación Primaria), págs. 35-44.

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo y mejora*. Málaga. Aljibe.

6. Agentes de evaluación

MEC (1994). *En clave de reforma. La evaluación*. Madrid. S/M. (Con vídeo.)

7. Tipo de contenidos evaluados

Blanco, F. (1996). *La evaluación en la Educación Secundaria*. Salamanca. Amarú Ediciones.

Mauri, T. y Miras, M. (1996). *L'avaluació en el centre escolar*. Barcelona. Graó/ICE.

8. Tipología de los instrumentos de evaluación

Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid. La Muralla.

Equipo Edebé (1993). *Cuadernos de evaluación*. Educación Primaria. Barcelona. Edebé.

Gobierno Vasco (1992). *La evaluación II. Módulo de Formación. Instrumentos*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

Neira, T. R., Albuerne, F., Álvarez, L., Cadrecha, M. A., Hernández, J., Luengo, M. A., Ordóñez, J. J. y Soler, E. (1995). *Instrumentos de evaluación de aprendizajes*. Universidad de Oviedo. ICE.

Rosell, M. (1996). *Avaluar, més que posar notes*. Barcelona. Ed. Claret.

Tenbrink, T. D. (1984). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid. Narcea.

9. Criterios de evaluación

MEC (1993). *Documentos de apoyo a la evaluación*. Infantil y Primaria. Madrid. Secretaría de Estado de Educación.

MEC (1993). *Documentos de apoyo a la evaluación*. Secundaria. Madrid. Secretaría de Estado de Educación.

10. Criterios de corrección y calificación

Ramo, Z. y Casanova, M. A. (1996). *Teoría y práctica de la evaluación en Educación Secundaria*. Madrid. Editorial Escuela Española.

11. Sesiones de evaluación

12. Toma de decisiones educativas

Neira, T. R., Álvarez, L., Cadrecha, M. A., Hernández, J., Luengo, M. A., Ordóñez, J. J. y Soler, E. (1995). *Evaluación de aprendizajes*. Universidad de Oviedo. ICE.

Giménez, J. (1997). *Evaluación en matemáticas. Una integración de perspectivas*. Madrid. Editorial Síntesis.

13. Informes de evaluación

Blanco, F. (1996). *La evaluación en la Educación Secundaria*. Salamanca. Amarú Ediciones.

Gurdiel, J. (1994). La información a las familias. *Comunidad Escolar*, 16-2-94, pág. 3.

Ramo, Z. y Casanova, M. A. (1996). *Teoría y práctica de la evaluación en Educación Secundaria*. Madrid. Editorial Escuela Española.

14. Evaluación de la práctica docente

Blanco, L. (1993). *Autoevaluación modular de centros educativos*. Barcelona. PPU.

De Miguel, M., Madrid, V., Noriega, J. y Rodríguez, B. (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de Educación Secundaria*. Madrid. Editorial Escuela Española.

15. Evaluación de la evaluación

16. Otros

Monografías sobre Evaluación (revistas):

— *Aula de Innovación Educativa* n.º 20.

— *Cuadernos de Pedagogía* n.º 185.

Después de este primer trabajo global, seleccionaron los puntos más urgentes sobre los que era necesario intervenir a corto plazo para tratarlos en el claustro general de profesores. Para ello, consultaron la «fotografía» de

la manera de evaluar del centro que se había elaborado antes del verano con la respuesta de todos los profesores (véase capítulo 1). Entre los puntos que presentaban mayor dificultad se mencionaban:

- La falta de recursos o instrumentos adecuados para evaluar.
- La corrección de los trabajos escritos y pruebas.
- Los informes a los padres.
- Los criterios de evaluación.
- La evaluación continua.
- Las sesiones de evaluación.
- La toma de conciencia de las dificultades por parte de los alumnos.
- El desconocimiento de la normativa.

Los otros aspectos, sin restarles importancia, pasaron a un segundo plano. En vista de los diferentes grados de formación que tenían los profesores, se optó por una entrada progresiva en la evaluación. Antes de entrar directamente en las dificultades, abordarían el marco que serviría de referencia: las funciones de la evaluación y sus efectos y, lógicamente, los criterios de evaluación, ya que, al tratarse de temas «marco» permiten establecer los criterios para hacer frente a dificultades tales como: cuáles son los recursos más adecuados para evaluar, o cómo hay que llevar a cabo la evaluación continua (estos dos temas se abordan en los apartados 1 y 2 del presente capítulo).

Para esta parte, que podía resultar más árida porque correspondía a lo que llamaban «teoría pura», pensaron elaborar unos breves documentos y unas guías de trabajo que los profesores podrían consultar a su comodidad. Esta documentación se archivaría en las carpetas y se iría actualizando en la medida de lo posible.

Algunas de estas guías se trabajarían también en reuniones de ciclo y etapa. Ellos mismos se encargarían de recoger las respuestas, elaborar un resumen y extraer unas primeras conclusiones, para presentarlas después a todo el profesorado.

En una segunda fase, de «teoría aplicada», abordarían los temas que más preocupaban a los profesores de las dos etapas. Se trataba de cuestiones relativas a la fase final de la evaluación, no exentas de polémica: *proceso de corrección, toma de decisiones después de evaluar, e información a los padres y alumnos* (apartados 3, 4 y 5 de este capítulo, respectivamente). Y, por supuesto, se introduciría además la *elaboración y uso de instrumentos evaluativos*, que se desarrollaría de manera monográfica por parte del grupo de «los prácticos» (véase capítulo 3).

1. Revisando los criterios de evaluación

«Los teóricos» habían decidido no llegar a una definición que redujera la complejidad del hecho evaluativo y lo estereotipara. Pero reconocían también la necesidad de precisar las características más definitorias de la evaluación en concordancia con sus finalidades. De hecho, para eso se habían constituido: para seleccionar la información y presentarla de manera comprensible.

Después de repasar los documentos clasificados en las carpetas temáticas, trataron de ponerse en el lugar de los profesores poco interesados e intentar captar su atención. ¿Cómo podrían introducir un nuevo paradigma de evaluación?, ¿qué aspectos, aun siendo importantes, no son esenciales para que se produzca un cambio conceptual en la evaluación? Y, sobre todo, ¿cómo explicar a estos profesores que no se trataba de un simple cambio de nombres, sino que había innovaciones sustanciales que respondían a una nueva manera de entender la enseñanza y el aprendizaje y, en consecuencia, que esta manera de entender la evaluación requería una actuación renovada, que revertiría en la calidad del aprendizaje y en el bienestar docente?

Para iniciar el paso hacia una práctica más innovadora se elaboró un breve *diccionario* sobre las cualidades esenciales que caracterizan la evaluación de los aprendizajes en el marco de la LOGSE. Este vocabulario se iría enriqueciendo, paulatinamente, con nuevos términos. Era fundamental que resultara de fácil acceso para el profesorado.

Los primeros vocablos se referían, como se ha dicho, a las características clave de la evaluación, con la intención de facilitar la introducción del nuevo paradigma evaluativo en el centro.

Diccionario básico sobre evaluación

La evaluación ha de ser:

- *Coherente*: Ha de diseñarse en estrecha relación y de manera paralela al contenido y a las actividades de aprendizaje. La planificación de las situaciones y actividades de evaluación no debe pensarse al final de la secuencia didáctica, sino al inicio de ésta, fruto de un planteamiento afín a lo que se desarrollará en clase. De esta manera, actividades de aprendizaje y actividades de evaluación formarán parte de un continuo de aprendizaje.
- *Compartida*: La evaluación ha de incorporar progresivamente la actuación conjunta de profesores y alumnos. Aunque la máxima responsabilidad recae sobre el profesor del área o del curso, se han de llevar a término evaluaciones

en las que los profesores participen en equipo, y asumir el compromiso de que los alumnos adquieran responsabilidades en su propia evaluación.

- *Contextualizada*: Las actividades de evaluación han de ser significativas para los alumnos y lo más reales posible. Se debe preservar la «naturalidad» de las situaciones que se proponen, en relación con la materia de aprendizaje y con las capacidades que se quieren desarrollar en los alumnos. Esta contextualización supone, también, una atención a las particularidades de cada alumno y a la situación en que se encuentra.
- *Continua*: La evaluación requiere disponer de manera permanente de información sobre el proceso de aprendizaje del alumno. Ello implica la recogida sistemática de datos acerca de las actividades de los alumnos. Esta continuidad en la información permite valorar el progreso en el aprendizaje, así como regular el ritmo y los estilos de enseñanza y aprendizaje.
- *Criterial*: La evaluación debe tener unos criterios de referencia para determinar el nivel de desarrollo de las capacidades propuestas. La evaluación criterial determina la situación de cada uno de los alumnos en relación con un criterio predeterminado y común para todos; lo que no quiere decir que no tendrá en cuenta sus singularidades.
- *Dialogada*: Además de una distribución temporal y coordinada de tareas diversas entre profesores y alumnos evaluados y, la evaluación supone establecer un diálogo continuado entre evaluadores y evaluados. Este diálogo proporciona la información que permite el ajuste preciso del proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien el profesor siempre propondrá las directrices de la evaluación, tiene que permitir y considerar también los comentarios y las observaciones del alumno. Y éste debe asumir paulatinamente mayor protagonismo en sus propias valoraciones a partir de los juicios y las apreciaciones argumentados del profesor.
- *Diversificada*: La evaluación se llevará a cabo utilizando instrumentos diferentes, porque también son diferentes las capacidades y los tipos de contenidos que se deben evaluar. Se ha de procurar además, realizarla en distintos momentos del proceso educativo, para captar informaciones complementarias.
- *Formativa*: La evaluación tiene que dotarse de mecanismos que adecuen progresivamente la práctica docente y los resultados parciales de los alumnos. La revisión y corrección que el profesor hace de los trabajos de los alumnos deben revertir en una mejora de su aprendizaje, y los resultados de los alumnos deben hacer reflexionar al profesor con el fin de ajustar el proceso didáctico a las necesidades que manifiestan.
- *Integral*: La evaluación ha de contemplar los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

- *Integrada*: La evaluación no debe ser una parte marginal del proceso de enseñanza y aprendizaje o un hecho final, sino que ha de estar insertada en el proceso desde su inicio hasta el final, incorporándose como un elemento curricular inherente al proceso.
- *Integradora* (global): La evaluación debe atender a las capacidades reflejadas en los objetivos generales de cada etapa educativa, para decidir sobre la promoción de los alumnos. Se han de valorar de manera conjunta, en el sentido de apreciar hasta qué punto las han alcanzado los alumnos; pero, sobre todo deben valorarse en su globalidad, de manera que puede darse la promoción aunque alguna de las áreas no aparezca como superada.
- *Transparente*: La evaluación ha de ser clara, sobre todo para los alumnos, que son los evaluados. El profesor ha de informar de sus intenciones y del planteamiento evaluativo en general, y de los instrumentos y criterios de evaluación que utilizará.

Intuían que podían haber pasado por alto alguna propiedad básica de la evaluación, pero pensaron que de las preguntas y de las reflexiones de sus compañeros de etapa podía salir un texto más completo.

Siguiendo la táctica de ponerse en el lugar de otros profesores menos informados y menos motivados que ellos, convinieron en que el diccionario era un instrumento necesario pero no suficiente. Necesitaban conectar, aunque fuera en términos generales, las características descritas en el diccionario con las prácticas evaluativas.

Pensaron que una primera preocupación de los profesores era clarificar *en relación con qué* se debe evaluar y también *en qué medida*. Ello les llevó a dialogar sobre los referentes de evaluación, de los que tenían una extensa bibliografía. De hecho, hablar de referentes de evaluación (en relación con qué evaluar) era hablar de los *criterios de evaluación*, que tantas discusiones inacabadas habían suscitado. Para no originar mayor polémica, decidieron elaborar un *cuadro explicativo* y una *guía de trabajo* a fin de que cada profesor pudiera posicionarse de manera objetiva respecto a los referentes que tenía para evaluar a los alumnos.

Guía de trabajo 1: Referentes de la evaluación**1. Tipos de referentes (cuadro explicativo)**

En el momento de evaluar pueden existir dos grandes tipos de referentes:

- *Referente interno* según nos basamos en una valoración que se centra en el alumno, concretamente en sus propias capacidades individuales.
- *Referente externo* si nos basamos en una valoración que tiene su «medida» y sus directrices en un criterio común de tipo absoluto o relativo igual para todos los alumnos.

El análisis de esta cuestión es de crucial importancia para enfocar de manera compartida un tipo de evaluación; si varían nuestros referentes, variarán sin duda, nuestros criterios de evaluación y también los de corrección. Por su parte, si se varían los criterios de corrección es muy posible que también se resientan o queden «modificadas» las calificaciones y conforme a ellas se tomen decisiones pedagógicas y sociales (los padres, por ejemplo) poco adecuadas. Algunos de los desacuerdos que no encuentran nunca final en las reuniones de etapa pueden originarse en este fundamento.

2. Guía de trabajo: ¿Qué referentes utilizamos?

a) Lee atentamente la breve descripción que sigue:

<i>Referente externo al alumno</i>	
Evaluación normativa	Se valora a los alumnos según el <i>nivel del grupo-clase</i>. — <i>Descripción</i>: si el nivel de la clase es elevado, un alumno con unos resultados intermedios pero aceptables será valorado negativamente; y viceversa. De hecho, a la hora de evaluar es muy difícil mantenerse al margen de este tipo de evaluación, porque no es sencillo ignorar el nivel general de una clase y el clima de trabajo que tiene. — <i>Efectos secundarios</i>: normalmente, cuando corregimos aplicamos una mirada general que nos sirve para hacernos una idea vaga (por lo inconcreta), pero directriz (por su fuerza referencial) que guía nuestras correcciones. Puede suceder que las primeras correcciones de un trabajo, por ejemplo, sean estrictas y que a la vista de que los resultados aparezcan más bajos de lo esperado, se llegue a flexibilizar y cambiar el criterio en las correcciones sucesivas.

<i>Referente externo al alumno</i>	
Evaluación criterial	Se valora a los alumnos según <i>unos criterios predefinidos y bien determinados</i>. — <i>Descripción</i>: el trabajo central es delimitar un ámbito de actuaciones deseables de los alumnos. Se establecen los objetivos de enseñanza y aprendizaje, y los criterios de evaluación. Primero, los objetivos (de área, etapa, ciclo...) indican la meta a la que se pretende llegar; después, los criterios de evaluación han de detallar también cuándo se considera que un alumno ha conseguido un objetivo determinado. Esta especificación supone una valoración uniforme para todos los alumnos. — <i>Efectos secundarios</i>: puede existir excesiva rigidez y segmentación en el momento de definir los comportamientos de los alumnos. Los criterios se deben definir con una cierta amplitud y en relación con las necesidades y el entorno del grupo y la escuela concreta. Los criterios son pautas para la evaluación y conviene compartirlos con otros profesores y establecerlos de antemano para no incurrir en desequilibrios.

<i>Referente interno</i>	
Evaluación centrada en el alumno	Se valora a los alumnos según <i>las capacidades de cada uno de ellos</i>. — <i>Descripción</i>: se realiza primero una evaluación inicial para conocer lo que sabe el alumno, así como una estimación de sus posibilidades de progreso en el tiempo que establezcamos. Pasado este período se evalúa el proceso seguido y sus resultados. Si coinciden, la valoración se emitirá de manera positiva; de lo contrario, será negativa. — <i>Efectos secundarios</i>: se puede llegar a utilizar no como un recurso pedagógico al servicio de una necesidad puntual de conocer o valorar algún aspecto concreto, sino como una medida de promoción de los alumnos, creando desigualdades entre ellos. También puede suceder que la valoración del esfuerzo empleado supla la comprobación de si se han conseguido las metas que se habían establecido para cada uno de los alumnos.

b) Después de leer estos documentos, analiza tu forma de evaluar:

- 1.º Intenta identificar tu modelo de práctica evaluativa según los tres referentes detallados (normativo, criterial o centrado en el alumno).
- 2.º El siguiente cuestionario te ayudará. A partir de lo expuesto en los cuadros anteriores, señala si utilizas o no los diferentes referentes, y si

mantienes siempre un mismo tipo; si no es así indica en qué situaciones utilizas uno u otro. ¿A qué conclusiones puedes llegar?

Referentes	Utilización		Situación
Evaluación normativa (Referente externo)	Sí	No	
Evaluación criterial (Referente externo)	Sí	No	
Evaluación centrada en el alumno (Referente interno)	Sí	No	
Conclusiones			

El establecimiento de los criterios de evaluación puede conducir a adoptar opciones contradictorias. Lo ideal sería llevar a cabo una *evaluación criterial* que incorporase algunos elementos de la *evaluación centrada en el alumno*. Es decir, los profesores deberían tener claros unos criterios predefinidos y bien determinados de lo que se pretende que consigan los alumnos, pero incluyendo en ellos posibilidades de personalización y flexibilización en su consecución; sobre todo en lo que se refiere al proceso, ya que los ritmos de aprendizaje y las secuencias pueden ser diferentes para los distintos alumnos a los que los profesores han marcado.

Es conveniente trabajar sobre la base de unos *criterios externos* que, en último término y de manera general, vienen marcados por las diferentes administraciones. Recuértese que como referentes-marco existen:

- los objetivos generales de cada una de las etapas (Primaria y Secundaria);
- los objetivos de cada una de las áreas y
- los criterios de evaluación que orientan la actuación evaluativa.

— Los *objetivos generales de etapa* expresan las capacidades que los alumnos deben desarrollar a lo largo de ésta. Se refieren a cinco grandes dimensiones:

- *Cognitiva* (por ejemplo, identificación de diferencias entre estructuras textuales, realización de estimaciones en la medida de una distancia, establecimiento de categorías de animales o plantas, etc.).
- *Motriz* (recortar siguiendo una línea, saltar a la cuerda, etc.).
- *De equilibrio personal* (controlar el enfado, esperar el turno, etc.).
- *De inserción y actuación social* (respetar la propiedad de otros, mostrar interés por los compañeros, etc.).
- *De relación interpersonal* (escuchar a los compañeros, valorar las aportaciones de otros, etc.).

— Los objetivos de etapa se concretan más en *los objetivos de cada una de las áreas*, que deben alcanzarse trabajando los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

— Los *criterios de evaluación* sirven para seleccionar los aprendizajes más relevantes de cada área, pero son una guía general que se debe concretar y personalizar sin llegar a traicionar su intención. También contemplan los tres tipos de contenidos. De este modo:

- Un criterio de evaluación conceptual es una pauta que permite comprobar en qué medida se han interiorizado los conceptos compartidos en clase.
- Un criterio de evaluación procedimental orienta sobre cómo se ha llevado a cabo un conjunto de acciones secuenciadas, verbigracia, la elaboración de una redacción o la resolución de un problema.
- Por último, un criterio de evaluación actitudinal sirve de guía para saber el grado de asunción de un valor; por ejemplo, si los alumnos son solidarios frente a una situación de demanda de ayuda no explícita.

Pero los referentes y los criterios de evaluación no sólo son importantes para mantener la coherencia entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, sino que son un referente para el alumno. Es un derecho de los alumnos conocer de qué serán evaluados y cómo se llevará a cabo el proceso. En este contexto, el planteamiento evaluativo del profesor ha de ser transparente y honesto con el alumno, de manera que ambos puedan comprender y pretender lo mismo en las situaciones de evaluación.

El centro escolar de nuestra narración ya tenía elaborada la primera parte del Proyecto Curricular. Los teóricos propusieron que los profesores de Secundaria analizaran en el Proyecto cada uno la parte correspondiente a su área; y que los de Primaria, lo analizaran con cualquier secuencia de un área de su ciclo. A tal efecto, se les propuso una guía de trabajo con la que valorar los objetivos, las capacidades a las que éstos se referían, y el tipo de contenidos para su desarrollo.

Guía de trabajo 2: Valoración de los objetivos

Se trata de identificar la capacidad que quiere desarrollar cada uno de los objetivos del área y el tipo de contenido que se trabajará para hacerlo. Esto persigue una doble finalidad: equilibrar la presencia de diferentes tipos de capacidades y de contenidos, y elaborar o modificar los criterios de evaluación para cada ciclo.

Objetivos del área para el ciclo	Tipo de capacidad	Tipo de contenidos
Propuesta de cambios	Criterios de evaluación compartidos	
Valoración		

Esta actividad también se puede realizar, a título individual, con los objetivos de una unidad didáctica, siguiendo el mismo procedimiento. También aquí se debe valorar el equilibrio de las diferentes capacidades y tipos de contenidos, y pensar cómo se ha previsto evaluar la secuencia didáctica. La finalidad última, a parte de impulsar el establecimiento de unos criterios de evaluación claros, es constatar la concordancia entre lo que se está evaluando y las capacidades que se pretenden desarrollar, dado que en muchas ocasiones éstas no se llegan a evaluar realmente.

A continuación, reflejamos uno de los resultados de este trabajo referidos a la unidad didáctica «Dieta alimentaria».

<i>Unidad didáctica:</i> «Dieta alimentaria» <i>Ciclo:</i> Tercer ciclo de Primaria (sexto curso) <i>Tiempo:</i> 3 semanas <i>Áreas implicadas:</i> Conocimiento del Medio, Matemáticas, Lengua y Literatura y Educación Artística.		
Objetivos didácticos	Tipo de capacidad	Tipo de contenido
— Reconocer, apreciar y valorar la cultura gastronómica y las costumbres alimentarias de los distintos pueblos de la geografía española.	Inserción social Cognitiva	Concepto Actitud
— Identificar los elementos principales del entorno físico (fauna, clima, vegetación, etc.) y analizar las características de los diferentes animales, plantas y árboles del entorno inmediato en relación con la producción de alimentos para los humanos.	Cognitiva	Concepto
— Identificar las acciones que se realizan en torno a la comercialización de los alimentos que se ingieren con regularidad y valorar las responsabilidades de los diferentes profesionales que intervienen en los procesos.	Cognitiva Inserción social	Concepto Actitud
— Utilizar diferentes fuentes de información para preparar una exposición oral y un informe escrito (en grupo) sobre enfermedades y alteraciones producidas o agravadas por una mala alimentación.	Cognitiva Inserción social Relación interpersonal	Concepto Procedimiento
— Usar técnicas pertinentes y variadas de recogida de datos sobre precios, calidad y cantidad de tipos de alimentos que deben constituir una cesta de la compra adecuada y expresar en gráficos los resultados.	Cognitiva Motriz Inserción social	Procedimiento
— Comprender y respetar los hábitos alimentarios de cada uno de los componentes del grupo y analizar objetivamente la necesidad de variar la propia dieta.	Cognitiva Equilibrio personal	Concepto Actitud
— Valorar la utilidad de las mediciones y de los cálculos aproximados para decidir cantidades de alimentos necesarios en la alimentación diaria y su coste.	Cognitiva	Actitud Procedimiento
— Utilizar instrumentos de cálculo (calculadora) y de medida (semicírculo y regla) para obtener medidas aritméticas y construir la rueda de alimentos correctamente.	Motriz	Concepto Procedimiento Actitud
— Conocer las proporciones de los diferentes tipos de alimentos en una dieta equilibrada y aplicarla en el análisis de platos o productos alimentarios preparados y en propuestas de menús semanales.	Cognitiva Equilibrio personal	Concepto Actitud
— Extraer información de los medios de comunicación sobre recomendaciones alimentarias y valorarlas en función de lo estudiado.	Cognitiva Inserción social	Procedimiento Actitud

Criterios de evaluación compartidos

- Capta el valor de la diversidad cultural e histórica en las costumbres alimentarias.
- Es capaz de observar directa o indirectamente los seres vivos del entorno y relacionarlos con productos manufacturados de valor alimentario.
- Aporta ideas sobre el proceso de almacenamiento, fabricación o manipulación y venta de los alimentos y asocia los profesionales que hacen posible cada fase.
- Se expresa con seguridad, aporta argumentos y sigue criterios médico-sociales en una comunicación escrita y oral.
- Es capaz de discernir el mejor procedimiento de recogida de datos y comunicación de resultados en función de características cambiantes.
- Muestra tendencia a poner en común posibles cambios alimentarios personales y escucha con atención las aportaciones de sus compañeros.
- Reconoce la aportación de la matemática en la vida cotidiana en relación con el cálculo aproximado y con la estimación de magnitudes.
- Maneja espontáneamente y de manera adecuada a la finalidad instrumentos de medida y cálculo.
- Traduce su conocimiento teórico sobre dietética a situaciones personales y sociales sin indicación explícita del profesor.
- Manifiesta interés por encontrar ejemplos y aplicaciones de lo estudiado en su entorno ordinario.

Valoración

Se constata que la simple elaboración de esta ficha tiene un valor formativo para los profesores, puesto que el hecho de escribir de manera ordenada y comparativa nuestros propósitos nos lleva a cambiar algunas apreciaciones e incluso a perfilar ciertos objetivos que anteriormente habíamos dado por válidos y completos. Así quedan integrados los «posibles cambios» al trabajo que hemos venido desarrollando.

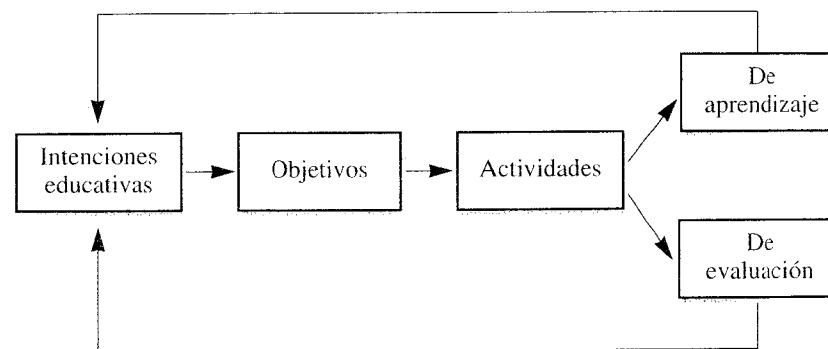
El hecho de reflexionar sobre los objetivos de manera conjunta y no uno a uno también ha moldeado nuestros intereses iniciales. Aunque creemos que las capacidades de tipo cognitivo son las que deben tener un mayor peso, esta propuesta final está mucho más equilibrada que la inicial, donde las capacidades cognitivas eran casi exclusivas.

A partir de este cuadro, nos damos cuenta, por ejemplo, de que los criterios de evaluación pueden servir para darlos a conocer a los alumnos, y de que deberemos explicarlos. También caemos en la cuenta de que, en algún punto, nuestras evaluaciones no corresponden a lo que tendríamos que evaluar o a las actividades de aprendizaje que hemos propuesto a los alumnos para que desarrollen las capacidades previstas.

La valoración de los profesores nos hace ver que, aunque en un principio pueda resultar costoso, es interesante plantearse y analizar las propias actuaciones. La evaluación tiene diferentes efectos, entre ellos el de poner de manifiesto a los alumnos lo que es más importante para cada profesor. En esta línea, parece que los objetivos de los profesores (muchas veces implícitos) se manifiestan de manera clara y diáfana en el proceso de evaluación. «Si quieres saber lo que es más importante para un profesor observa cómo evalúa a sus alumnos.»

El currículo oculto se manifiesta de manera especial en la evaluación. Y es que, a veces, las intenciones se abandonan, sin querer, al llevarlas a la práctica. En ocasiones, deseamos evaluar una habilidad muy compleja y la actividad de evaluación que acabamos proponiendo trata los aspectos más rutinarios de la disciplina; otras veces, pretendemos evaluar la comprensión de un concepto y, en realidad, lo que le pedimos al alumno es que reproduzca fielmente nuestras palabras.

En resumen y en relación con este posible desfase, ha de existir una correspondencia fiel entre las intenciones educativas de las áreas, los objetivos que explicitamos y que guiarán nuestra práctica docente y las actividades que proponemos a nuestros alumnos para conseguirlo. Respecto a las actividades, nos referimos en primer lugar a las de aprendizaje pero, sobre todo, por el tema que nos ocupa y por su trascendencia escolar y social, a las de evaluación.



Tras este trabajo de reflexión, los profesores comprendieron la necesidad de que las actividades de evaluación fuesen coherentes con las intenciones educativas que perseguían. Por ello, redactaron unos criterios para la elaboración de las actividades de evaluación, y los incorporaron a su Proyecto Curricular.

*Directrices para elaborar actividades de evaluación.
Un ejemplo desarrollado en el proyecto curricular
de Ciencias Naturales de Educación Secundaria*

Las actividades de evaluación se harán en estricta correspondencia con las actividades de aprendizaje y en función de objetivos didácticos claros y compartidos. En el área de Ciencias de la Naturaleza, las recomendaciones que orientarán las actividades de evaluación a lo largo de la etapa son las siguientes:

- La valoración del conocimiento y la aplicación de las ideas básicas en esta área normalmente se realiza con preguntas directas (definiciones, taxonomías, etc.) que evalúan más la memoria que la comprensión de los conceptos involucrados. Por ello, se recurrirá a preguntas en las que se pida la aplicación de los conceptos que se quieren evaluar. Por ejemplo, si se ha decidido evaluar los conceptos implicados en la conducción del calor, se pueden hacer preguntas contextualizadas en un ámbito cotidiano (como puede ser la conveniencia del uso de utensilios de cocina de madera para remover líquidos hirviendo).
- Se acercará a los alumnos a textos científicos y de divulgación, en los que tengan que aplicar diferentes procedimientos que trasluzcan su comprensión como, por ejemplo, buscar las ideas principales o realizar un resumen o esquema.
- Dos procedimientos tan importantes en esta área como el uso de fuentes de información y de instrumentos de campo o de laboratorio se evaluarán por medio de proyectos y de observaciones directas. Dado lo rápido o poco estable que es el uso de estos procedimientos, se establecerán previamente los momentos y los criterios básicos sobre los que se centrará la evaluación; por ejemplo, en el caso de las fuentes de información, se tendrán en cuenta aspectos como la actualidad de las referencias, la adecuación de la estrategia de búsqueda y selección del contenido y, en un estadio posterior, el nivel de integración de la información.
- Muchas de las orientaciones anteriores se encuentran en la resolución de problemas de Ciencias Naturales. La situación problemática que se plantee para evaluar el conocimiento de los alumnos ha de ser abierta, pero lo suficientemente delimitada para centrarse en los procedimientos y los conceptos que deseamos evaluar. En la resolución de problemas, aspectos susceptibles de evaluación pueden ser, por ejemplo, la elaboración de predicciones sobre fenómenos físicos y su comprobación posterior o el análisis de variables que inciden en el diseño de una actividad química de tipo experimental.

— Por último, conviene destacar la evaluación de las actitudes, en la que se tendrán en cuenta actividades específicas del conocimiento de las Ciencias Naturales, tales como:

- El hábito de trabajo sistemático centrando el interés en la calidad de las observaciones efectuadas.
- El rigor en el seguimiento y la finalización de los pasos del proceso científico (búsqueda y recogida de datos, estimación de resultados y elaboración de hipótesis fundamentadas, etc.).

Por otro lado se valorará:

- El respeto a los materiales personales y de otros utilizados en el desarrollo del área; el cuidado al usarlos y el orden con que se guardan.
- La capacidad de trabajo en equipo, que podrá ser evaluada por los mismos compañeros de grupo en aspectos guiados (aportaciones al grupo, nivel de ayuda recibida, desarrollo de tareas encomendadas, etc.).

Vista la necesidad de relación entre las intenciones u objetivos y las actividades de evaluación, analicemos ahora las consecuencias que supone el hecho evaluativo.

Veamos cómo el planteamiento de la evaluación condiciona todo el proceso educativo.

2. Efectos y funciones de la evaluación

Los profesores del grupo teórico, después de redactar la Guía de trabajo 2 «Valoración de los objetivos», vieron la necesidad de pensar sobre los efectos producidos por el uso de los instrumentos evaluativos en la práctica escolar. Su reflexión desembocó en una nueva guía de trabajo; la elaboraron con el ánimo claro de promover el diálogo entre profesores, para que compartieran con sus colegas el tipo de evaluación al que iban a dar preferencia.

Guía de trabajo 3: Efectos de la evaluación

«El hecho de evaluar produce determinados efectos en el proceso de enseñanza y aprendizaje». Es posible pensar que según cómo evaluemos, la dinámica educativa que se da en las escuelas cambiará considerablemente. El hecho de evaluar incide directamente en muchos ámbitos del proceso educativo: el clima de clase, la metodología que utilizas para enseñar, tu función como profesor, la elección de los materiales, la calidad del aprendizaje, y otros aspectos que podemos

pensar entre todos. De cómo equilibremos las consecuencias evaluativas dependerá en gran medida la calidad del aprendizaje de nuestros alumnos.

Esta guía de trabajo tiene precisamente la finalidad de ayudarnos a tomar conciencia de los efectos de la evaluación, de modo que podamos incidir sobre ellos, si lo creemos conveniente.

Os proponemos que, entre todos, por grupos, completemos la lista que ofrecemos a continuación. De momento, en el primer cuadro sólo indicamos tres «efectos», que no será muy costoso reconocer. Si encontráis excesivas dificultades para ampliar la lista, podéis consultar el segundo cuadro. Pero os animamos a pensar y a enriquecer nuestras aportaciones con vuestras reflexiones.

<i>Que los profesores evaluemos puede suponer...</i>	<i>Efectos</i>	<i>Ámbito de incidencia</i>
a) ...hacer transparentes nuestras intenciones educativas.	«Efecto de transparencia»	Clima de clase Metodología
b) ...elegir y priorizar un estilo de aprendizaje concreto.	«Efecto de directividad»	Calidad del aprendizaje
c) ...medir los logros de los alumnos.	«Efecto de control»	Metodología Selección de materiales
d) ...		
e) ...		

Cuadro 1.

<i>Que los profesores evaluemos puede suponer...</i>	<i>Efectos</i>	<i>Ámbito de incidencia</i>
d) ...obtener datos específicos para orientar.	«Efecto consultivo»	
e) ...proporcionar información a agentes externos o internos.	«Efecto informativo»	
f) ...ajustar nuestras actuaciones y las de los alumnos.	«Efecto regulador»	
g) ...clasificar a los alumnos en función de sus resultados.	«Efecto clasificador»	
h) ...ejercer una influencia unilateral sobre la educación.	«Efecto de poder»	
i) ...		

Cuadro 2.

Al margen de cada uno de los efectos identificados, podéis señalar a cuáles de ellos dais preferencia y con qué ámbito del proceso de enseñanza y aprendizaje se relacionan (el clima de clase, la metodología que utilizas para enseñar, tu función como profesor, etc.).

El acto de evaluar conlleva unas consecuencias, unos efectos cuyo conocimiento y conciencia conviene señalar.

Cuando se evalúa, se acciona un mecanismo anticipador sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este mecanismo actúa de manera que la evaluación se hace presente en otros momentos que no se consideran estrictamente evaluativos, sobre todo antes de que aparezca la evaluación propiamente dicha. Los alumnos «avanzan» la evaluación; observan, descifran e interpretan el estilo evaluativo del profesor y trabajan a lo largo del curso muy dirigidos por esta percepción. Llegan a discriminar los gustos del profesor, sus «manías» y todo aquello que deben o no deben hacer para tener éxito y aprobar. Son capaces de ordenar las preferencias e incluso dejar de hacer aquello que no resulta preferente para el profesor, aunque lo muestre sólo de manera tácita o con algunas contradicciones entre los hechos y las palabras.

Este efecto se percibe más claramente cuanto más nos acercamos a los últimos cursos de la escolaridad: pensemos, por ejemplo, en las pruebas de acceso a la universidad y en qué se ha convertido el curso de orientación universitaria. Pero se puede detectar ya desde los primeros años, por las consecuencias sociales de los resultados de la evaluación en el ámbito de la promoción académica y del acceso al trabajo, y también en el prestigio personal (entre compañeros de clase, otros amigos, padres...).

Una consecuencia clara es que la manera como será evaluado el alumno condicionará su estilo de estudio y, lo que es más notable, su estilo de aprendizaje. A fuerza de dar importancia a un tipo de contenido —muy probablemente en detrimento de otros— y, preguntado de una cierta manera —casi siempre de forma semejante— se estará creando un estereotipo en la forma de aprender y, por tanto, un sesgo en el modo de abordar la propia comprensión de la realidad a la que se accede. Si siempre se evalúa con preguntas tipo test o de respuesta breve y directa, el alumno tenderá a desarrollar un estudio centrado en partes aisladas de la materia. Y no le estaremos ayudando, por ejemplo, a establecer relaciones entre bloques de contenido de un área, o a trabajar en situaciones-problema que requieren un enfoque más global en la comprensión y el estudio de los contenidos.

Algunas investigaciones han relacionado el tipo de evaluación con un

enfoque profundo de la enseñanza-aprendizaje, en el que predomina la intención de crear una interpretación personal de lo que se está estudiando; o, por el contrario, han establecido conexión con un enfoque superficial focalizado en procesos rutinarios y memorísticos, que no ayuda a la integración progresiva de los contenidos.

En suma, y desde esta perspectiva, se podría afirmar que algunas tendencias evaluativas, si se repiten a lo largo del tiempo, pueden crear dos hábitos muy diferentes de estudio y aprendizaje: un hábito reflexivo y regulativo o un hábito mecánico y repetitivo. A este efecto nos referimos como efecto de *directividad*, dado que orienta el tipo de aprendizaje.

Para valorar correctamente estos efectos, hay que tener en cuenta que algunos de ellos poseen una mayor incidencia social y repercuten en la valoración de otros y en el autoconcepto del estudiante (por ejemplo, el efecto *informativo* o el *clasificador*). Hay otros de carácter más individual y pedagógico, como el efecto *regulador* o el *consultivo*, que revierten más directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Si un profesor solamente alcanza efectos del tipo *control e informativo*, las funciones que para él supone el hecho de evaluar son sustancialmente diferentes de las de un profesor que prioriza efectos de tipo *consultivo e informativo*. No obstante, ambos deberían mejorar su forma de evaluar en lo relativo a los efectos de *transparencia* (en cuanto que descubre los objetivos implícitos de evaluación) y de *directividad* (en tanto que encamina el estilo de aprendizaje que irá adquiriendo el alumno).

Después de revisar esta última guía de trabajo, no había pleno convencimiento de que todos los profesores llegasen de manera fluida a una reflexión que, para ellos, era de vital importancia: la de las funciones de la evaluación y los estilos de evaluación de cada profesor.

Para no perder la oportunidad de pensar sobre ello, además de hacer pública esta reflexión, se buscó una manera alternativa de abordar el tema.

Partiendo de que en el centro, no todo el personal docente estaba de acuerdo en que se evaluara a todos los alumnos en momentos determinados del curso, se decidió explotar las nociones de evaluación inicial, evaluación del proceso y evaluación final, que se empezaban a utilizar con cierta facilidad pero sobre las que todavía existía una información parcial. Más que explicar de manera detallada qué son y qué supone cada una de ellas (nociones, por otro lado, ampliamente desarrolladas por la bibliografía existente) y sin abandonar la voluntad de determinar cómo se lleva a término la evaluación, se elaboró el diagrama adjunto.

Atendiendo al momento en que se realiza y al tipo de información que de ella se quiera extraer, la evaluación del aprendizaje de nuestros alumnos puede ser:

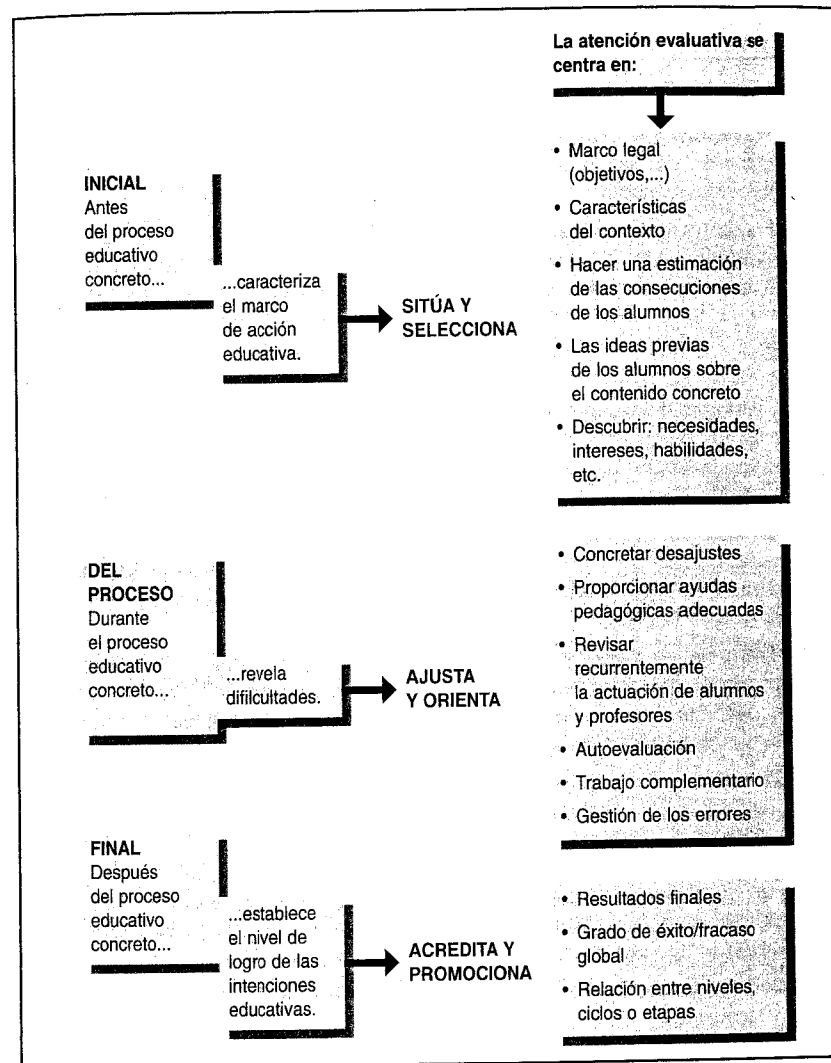


Gráfico 1. Tipo de evaluación atendiendo al momento y a los objetivos de la información obtenida.

Para concluir este apartado de «teoría pura», como habían dado en llamarlo, y acabar de estructurar sus objetivos y entrar en el de «teoría aplicada», elaboraron un breve resumen que sintetizara las ideas más importantes que habían querido resaltar.

La evaluación

- No debe ser un apéndice en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que se efectúa al final de la secuencia educativa y que sirve primordialmente para la ordenación o selección de los alumnos, sino que...
- Ha de formar parte de este proceso y ha de desarrollar funciones formativas que orienten las acciones de profesores y alumnos, ajustando sus actuaciones, e impulsándolas a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Este principio tan fácil de enunciar, no siempre se tiene en cuenta en la práctica, lo que indica que es necesario llevar a cabo una reflexión a fondo sobre las actuaciones reales.
- Tiene una doble función: social y pedagógica. La función *social* se refiere a la acreditación y promoción, y la *pedagógica* se preocupa por la detección y la superación de dificultades, la regulación y la autorregulación del aprendizaje por parte de los mismos alumnos.
- Cuenta con referentes y criterios de evaluación que deben estar claros para los alumnos, a fin de ayudarles a la comprensión de su propio aprendizaje. También tendrían que ser compartidos por los demás profesores de área, nivel o ciclo.
- Trasluce los objetivos reales de los profesores y sus intenciones últimas a través de las situaciones y las actividades de evaluación como «resumen» del contenido de las actividades de aprendizaje más importantes en cada una de las unidades didácticas.
- Por último, debe realizarse en tres momentos que corresponden también a tres funciones educativas básicas diferentes: la *evaluación inicial*, que caracteriza el marco de la práctica educativa y que es la base para el desarrollo de un aprendizaje significativo; la *evaluación de proceso*, que corrige posibles desajustes apenas aparecen; y la *evaluación final*, que precisa el nivel de consecución de los objetivos y redefine el marco para la siguiente secuencia de aprendizaje.

3. Procesos de corrección

Si la evaluación se puede considerar como un recurso que ha de potenciar el diálogo entre profesor y alumnos, la corrección de las producciones de los alumnos será uno de los instrumentos y de los momentos cruciales para este diálogo, y el medio que proporciona la posibilidad de acompañar a los alumnos a cotas más elevadas de desarrollo personal.

Los teóricos constataron que muchos de los libros y artículos que hablan de evaluación coinciden en que evaluar supone la existencia de:

- a) Unos criterios determinados.
- b) La recogida de información a partir de los objetivos.
- c) La interpretación de la información.
- d) La emisión de un juicio al respecto.

A la vista de esta constatación, se planteaban: ¿realmente nuestro trabajo acaba después de poner nota o de señalar lo que está bien o mal a nuestros alumnos?; ¿se puede decir que se ha finalizado la evaluación después de emitir un juicio de valor? Cayeron en la cuenta de que faltaba un elemento fundamental: la *información*, a los alumnos y a los padres. Y para la información a los alumnos es especialmente importante la *corrección*.

Conocedores de la realidad de la escuela, vieron la necesidad de esclarecer dos cuestiones:

- En primer lugar, la *corrección*, sobre la cual no tenían directrices claras ni tampoco disponían de mucha bibliografía.
- En segundo lugar, la *toma de decisiones* de los profesores, en coherencia con los resultados obtenidos por los alumnos, con la finalidad de orientarlos a emitir un juicio de valor.

Sobre la corrección, parecía importante hacer una serie de puntualizaciones. Siguiendo a autores como Jorba y Sanmartí (1993), se tendría que reservar el concepto de corrección para el *cambio y mejora en las actuaciones de los alumnos*, en lugar de referirlo al hecho de señalar las deficiencias de los alumnos en sus actividades. Es decir, el que corrige o debe corregir es el alumno, porque es quien ha de enmendar su actuación fallida o incompleta. Eso sí, la corrección debe estar siempre supervisada por el profesor, que es quien detecta exactamente los errores o carencias y quien ha elaborado los instrumentos pertinentes para conocer el grado de consecución de los objetivos.

Sin embargo, creyeron que no era tan importante afinar la utilización del vocablo «corrección» (en último término, ellos no iban a cambiar la nomenclatura) como caer en la cuenta de que, después de «corregir», tenían que acompañar a sus alumnos hacia el ajuste progresivo de sus actuaciones. Después de «corregir» no se podía dejar desasistido al alumno porque éste no pasa automáticamente del conocimiento de sus errores (en el mejor de los casos, dado que a menudo este conocimiento queda sólo en el terreno del profesor) a subsanarlos. Al contrario, los errores le pueden generar una especie de aversión a ese contenido o actividad, o incluso, al área en su conjunto.

Hablando entre ellos se dieron cuenta de que su responsabilidad no se limitaba a la corrección y explicación de los errores, sino que quedaba un largo camino, tan importante o más que el de un nuevo aprendizaje. En algunos casos se trataría de rectificar y, en otros, de consolidar la comprensión de los contenidos. Advirtieron, además, que después de una prueba o de un trabajo, tal vez no aprovechaban suficientemente los errores de sus alumnos para diseñar actividades adecuadas que les ayudasen a superar este trance y adquirieran mayor confianza en sus futuros aprendizajes. Era fácil «pasar página» e iniciar la enseñanza de otros contenidos.

De acuerdo con estas apreciaciones, elaboraron una guía de trabajo que indujera a sus compañeros a reflexionar sobre esta posible limitación y, a la vez, los concienciara de su estilo de corrección.

Guía de trabajo 4: La corrección

1. Marca del 1 al 5 según sea muy poco frecuente o muy frecuente:

	1	2	3	4	5
1. ¿Quién corrige las actividades de aprendizaje?					
• El profesor					
• Los alumnos					
• Los alumnos entre sí					
• El profesor y el alumno					
• Toda la clase					
• ...					

	1	2	3	4	5
2. ¿Quién corrige las actividades de evaluación?					
• El profesor					
• Los alumnos					
• Los alumnos entre sí					
• El profesor y el alumno					
• Toda la clase					
• ...					
3. En general, ¿quién acostumbra a corregir los trabajos o proyectos?					
• El profesor					
• Los alumnos					
• Los alumnos entre sí					
• El profesor y el alumno					
• Toda la clase					
• ...					
4. Después de corregir una actividad evaluable...					
• Les devuelves la actividad corregida y no la comentáis.					
• Les devuelves la actividad corregida con la explicación de sus errores.					
• Indicas a toda la clase los errores más frecuentes.					
• Además les dices cómo superarlos.					
• Además les proporcionas actividades concretas.					
• Además estableces con ellos un seguimiento.					
• Formas grupos de colaboración entre alumnos.					
• ...					
5. ¿Qué tipo de actividades propones a los alumnos que no han alcanzado satisfactoriamente los objetivos que os habíais marcado?					
• De idéntico contenido que las propuestas.					
• De idéntico formato que las propuestas.					
• De idéntico contenido y formato que las propuestas.					
• Enfocas de diferente manera el contenido y las actividades.					
• Más que repetir actividades, incides en su comprensión.					
• Buscas actividades interdisciplinares.					
• ...					

2. Preguntas abiertas para comentar en grupo:

- ¿Qué diferencia real estableces entre corrección y calificación?
- ¿Crees que tus alumnos opinan como tú? En caso negativo, ¿por qué crees que ellos no comparten tu visión? ¿Cómo repercute esta contradicción en el planteamiento de tu enseñanza?
- ¿Qué tipos de pautas das a tus alumnos para que superen los errores que han cometido? Explica algún ejemplo que pueda ayudar a otro profesor.
- ¿Qué grado de responsabilidad das a tus alumnos en la tarea de subsanar los errores que se han manifestado en una actividad evaluable? ¿Es el mismo grado de responsabilidad que les atribuyas en el momento de su aprendizaje?
- ¿Crees que tus alumnos dependen excesivamente de las explicaciones de tus correcciones o, por el contrario, las entienden casi sin explicar y las comparten?
- ¿Realizas alguna actividad de autocorrección o corrección mutua con tus alumnos? ¿Por qué? ¿Qué valores introducen ambas actividades? ¿Cómo las valoras tú?

La corrección, por su situación estratégica entre el desarrollo de los instrumentos de evaluación y la obtención de resultados, adquiere una importancia capital en el proceso evaluativo. Según cómo se corrija y a qué se dé importancia, la evaluación será tanto más formativa para el alumno.

Actualmente, existe un alto consenso sobre lo que un alumno de Primaria o de Secundaria debe aprender a lo largo de sus años de escolaridad. De una escuela a otra puede variar un poco la temporalización y también la secuencia de lo que se ha de aprender, pero los objetivos son comunes y compartidos por toda la sociedad. Sin embargo, ocurre que la consecución de estos objetivos, que son para todos, se puede valorar de muy distinta manera, y la mayor parte de nosotros tenemos experiencia de ello. De suerte que, mientras un profesor piensa que comprender un texto en quinto de Primaria supone un conjunto de acciones que tendrá en cuenta en la posterior valoración de la comprensión, otro profesor espera algo diferente de sus alumnos y, en consecuencia, plantea una evaluación significativamente diferente.

Como hemos dicho en el apartado anterior, no sólo los objetivos de área sino también los criterios de evaluación orientan nuestras valoracio-

nes. Pero el hecho de «corregir» está rodeado por un halo difícilmente aco- table debido a la propia situación de enseñanza y aprendizaje que se ha creado en la clase. Y si la detección de errores respecto al criterio de idoneidad marcado puede resultar un hecho resbaladizo, esto se agrava cuando a él va asociada la tarea de calificar. Aunque dos profesores diferentes hayan coincidido en señalar los mismos errores en una prueba escrita, pueden no atribuir el mismo valor al balance entre errores y aciertos en una pregunta dada. De este modo, las notas cuantitativas no tienen el mismo valor para un profesor que para otro. Un 7 en Lengua y Literatura para un profesor no es homologable a un 7 de otro profesor de la misma asignatura. Esto hace confusa a la evaluación.

Los criterios de evaluación son vitales para el acuerdo y la promoción ecuaníme de los alumnos, pero necesitan completarse con una *corrección compartida*. La actividad de corrección compartida, que supone que dos o más profesores elijan trabajos de los alumnos y expliciten qué valorarían en ellos y cómo, es un procedimiento que contribuye al acercamiento de los estilos de corrección y a la coherencia de sus resultados.

Algunos de los profesores del grupo de los «teóricos» que habían sentido curiosidad por la corrección compartida pensaron hacer una prueba con un ejemplo basado en la comprensión de textos orales.

En primer lugar, seleccionaron los *criterios de evaluación* establecidos en el proyecto curricular para el área de Lengua castellana y Literatura del tercer ciclo de Educación Primaria, y que eran los siguientes (Martínez y Calvo, 1996):

- Captar el sentido de los textos orales de uso habitual mediante la comprensión de las ideas expresadas, las relaciones que se establecen entre ellas y la interpretación de elementos no explícitos:
 - Entender la idea principal del texto.
 - Distinguir núcleos diferenciados de información.
 - Resumir la idea central de cada núcleo de información identificado.
 - Establecer relaciones entre distintos núcleos de información.
- Interpretar elementos no explícitos:
 - Hacer deducciones e inferencias implícitas en el texto.
 - Captar dobles sentidos, giros, expresiones humorísticas, etc.

A continuación, quisieron comprobar si la *intención* de estos criterios de evaluación era compartida por todos ellos. Por ejemplo, respecto a la

expresión «... mediante la comprensión de las ideas expresadas...», ¿cómo reconocerían si se había producido tal comprensión? ¿Los «subcriterios» que desglosaban el criterio eran suficientes para homogeneizar sus valoraciones? Sin duda, la concreción de los subcriterios ayudaba enormemente, pero no aseguraba la total coincidencia entre ellos.

A partir de aquí dos profesores aportaron trabajos concretos de lecturas que habían realizado en clase y entre todos analizaron las actividades que se proponían a los alumnos sobre el texto (extracción del tema general, distinción de las partes y comprensión específica de cada una de ellas, síntesis organizada y relacionada de lo comprendido, etc.). Más que preocuparse por la calidad de las actividades propuestas, intentaron poner en común cómo valorarían las respuestas de los alumnos. Naturalmente, la falta de coincidencia se hizo manifiesta, y la conclusión fue que faltaba más diálogo entre ellos si pretendían llegar a un acuerdo sobre la corrección de las producciones de los alumnos.

Percatándose de cuál era el problema, «los teóricos» quisieron apuntar el camino que, de una forma progresiva, habían de recorrer para coincidir al máximo en sus valoraciones. Primero pensaron que ésta era una labor que debían hacer los profesores paralelos, es decir, los que compartían el mismo nivel de aprendizaje y la misma área. Pero pronto cayeron en la cuenta de que también se debía abordar el desfase de valoraciones entre niveles y ciclos, y por lo tanto, era necesario un trabajo conjunto en dos direcciones: con los profesores paralelos y con los profesores del ciclo que impartían la misma área, para garantizar la continuidad. Más adelante y siguiendo un efecto dominó, se trataría de coordinar la continuidad entre ciclos y etapas. Pero de momento, un trabajo por ciclos era lo más realista.

A mediados de diciembre, los del grupo 1 presentaron al resto de profesores la primera parte de su trabajo. Los del grupo 2, por su parte, informaron que seguían trabajando en los instrumentos de evaluación, y explicaron que habían tenido alguna dificultad para consensuar la manera como debían presentarlos.

Los del grupo tercero presentaron la lista de actuaciones que convenía realizar para compartir los criterios de evaluación, corrección y calificación. El gráfico 2 sintetiza su propuesta.

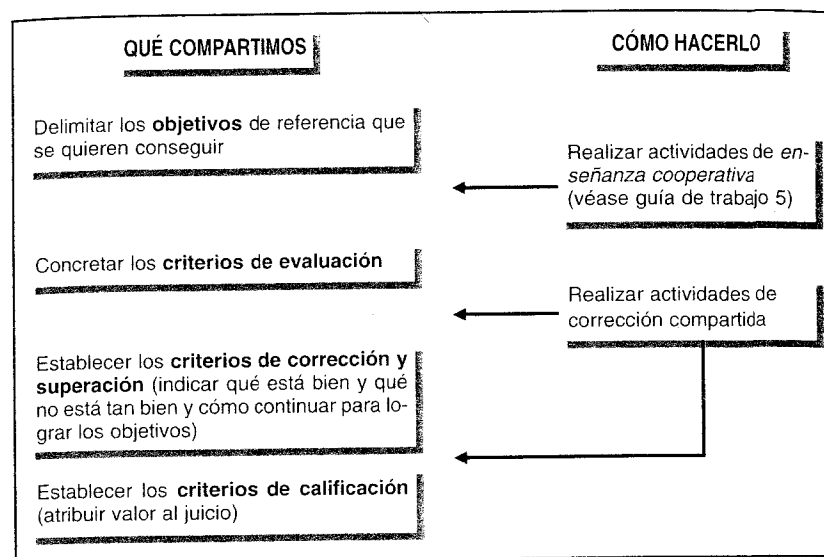


Gráfico 2.

Para iniciarse en las actividades de enseñanza cooperativa, encaminada a compartir criterios de evaluación, corrección y calificación, elaboraron una nueva guía de trabajo (guía 5), ya que este procedimiento les estaba dando buenos resultados hasta el momento.

Guía de trabajo 5: Enseñanza cooperativa

Objetivo:

Planificar, desarrollar y revisar una unidad didáctica, o un fragmento de ella, por dos o más profesores de una misma área, curso o ciclo.

Procedimiento:

1. Diseñar una unidad de programación en colaboración con otro profesor:
 - Establecer los objetivos didácticos en relación con las capacidades que se quieren promover.
 - Determinar los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) y sus relaciones teniendo en cuenta el posible carácter interdisciplinar de la unidad.
 - Proponer actividades coherentes con los objetivos establecidos.

- Concretar la metodología que se desarrollará en las clases.
 - Compartir actividades de evaluación y concretar soluciones de mejora.
2. Establecer con cierta precisión qué aspectos de la actuación del profesor en la clase se quieren observar y registrar (aunque sobre la marcha de la clase pueden aparecer cuestiones que no se han podido prever y que serán de interés).
 3. Desarrollar la unidad conjuntamente en la clase. No es necesario compartir la clase durante toda la unidad, algo inviable en la mayoría de los casos. Basta determinar qué parte de la unidad se va a compartir. Para ello se puede elegir entre varias posibilidades:
 - Uno de los profesores lleva la clase mientras el otro observa y registra.
 - Uno de los profesores lleva parte de la clase y el otro, la restante; el que no actúa, observa y registra.
 - Los dos profesores actúan a la vez en el desarrollo de la clase, sin una pauta de intervención fijada previamente, y se complementan en sus explicaciones y apoyo a los alumnos.
 - También se puede grabar la clase (en audio o vídeo) y analizarla después.
 4. Los dos profesores se reúnen para valorar los aspectos registrados, justificando sus actuaciones y exponiendo nuevos argumentos.
 5. Ambos profesores proponen cambios en la planificación de la unidad o en la actuación concreta de cada uno.

Para finalizar el apartado de corrección de los trabajos de los alumnos confeccionaron un breve resumen con las ideas clave:

- El verdadero proceso de corrección es el que lleva a cabo el alumno cuando modifica su actuación mejorándola respecto a la anterior. Este proceso siempre va acompañado de la información recogida por el profesor durante la evaluación, y de las pautas y ayudas que ofrece al alumno para ajustar sus actuaciones.
- Para tal efecto, las correcciones han de ser informativas para el alumno y no simples marcas o puntuaciones cuantitativas que no informan de su progreso.
- En el ámbito de la planificación de la enseñanza, los profesores (para participar de los mismos criterios de evaluación, corrección y cali-

ficación) pueden realizar actividades de enseñanza cooperativa y de corrección compartida. Ello supone proponer, observar, discutir y valorar planteamientos docentes y, específicamente, planteamientos evaluativos.

- Después de valorar los trabajos de los alumnos, se han de desprender decisiones educativas que les indiquen caminos de superación de las deficiencias detectadas.

Como dice la conocida y compartida expresión: «evaluar no es (sólo) poner notas», con la corrección no se acaba el proceso evaluativo. Esto nos introduce en el apartado siguiente.

4. Toma de decisiones: después de corregir, ¿qué?

Como el proceso de evaluación no acaba en la nota que aparece en los trabajos de los alumnos o en los informes a los padres, los grupos de trabajo siguieron profundizando en el proceso evaluativo. A partir de ese momento se centraron en lo que sucedía después de «poner notas».

El grupo 3 tomó el relevo del grupo 1 (que dio por acabado su intensivo trabajo de tres meses) siguiendo el mismo estilo y metodología utilizados por «los teóricos», que estaba dando buenos resultados entre los profesores. Por ello decidieron continuar proponiendo guías de análisis de la práctica evaluativa y, si era necesario, dando información complementaria que respondiera a las inquietudes que podían surgir.

Se dividieron en dos comisiones: la primera se encargó de la orientación y el seguimiento de los alumnos con dificultades de aprendizaje, y la segunda abordó la comunicación de los resultados de la evaluación.

Antes de entrar en el tema de la comunicación de las calificaciones, quisieron ahondar en la responsabilidad de los profesores de ayudar a sus alumnos a corregir los errores y a superar las dificultades.

4.1. Decisiones personales: *ayudas individualizadas a los alumnos*

El primer paso era conocer con detalle de qué manera ayudaban a los alumnos a superar las dificultades en el aprendizaje. Para ello elaboraron una guía de trabajo sobre esta cuestión. La diseñaron a partir de las propuestas de su grupo y luego la completaron con las aportaciones de los demás profesores. El resultado fue el siguiente (guía de trabajo 6):

Guía de trabajo 6: Ayudas para superar las dificultades

A todos nosotros, después de corregir trabajos, exámenes y proyectos de nuestros alumnos, nos preocupan los alumnos que no han alcanzado los objetivos previstos después de haber trabajado en clase durante días o meses. Nos preguntamos qué tipo de orientaciones les ofrecemos para superar las dificultades que les hemos señalado en las correcciones.

He aquí una lista de las dificultades que suelen presentar los alumnos. Nos puede servir de base para iniciar la reflexión, pero como no la consideramos acabada y completa, os invitamos a ampliarla.

Dificultades de los alumnos en el aprendizaje:

- Interpretación de los enunciados (problemas, actividades...)
- Comprensión de conceptos básicos
- Expresión escrita u oral de lo aprendido
- Estudio excesivamente memorístico
- Ejemplificación o aplicación de conceptos
- Integración de contenidos relacionados
- Procedimientos de estudio (resúmenes, mapas, toma de apuntes...)
- Concentración/stención
- Desarrollo de procedimientos complejos (o simples)
- Actitud no colaboradora o falta de motivación específica
- ...

Ayudas que ofrecemos los profesores:

En el cuadro adjunto hemos recogido algunas de las ayudas que los profesores pueden dar. Ello nos servirá para analizar la calidad de las orientaciones y ayudas que ofrecemos a nuestros alumnos después de la evaluación, y para buscar nuevas ideas procedentes de nuestra reflexión y de los planteamientos de otros profesores.

<i>Tipo de ayudas</i>	<i>Tipo de evaluación Momento</i>
a) Repetir la <i>misma actividad</i> dando otra oportunidad al alumno	Proceso y final
b) Proporcionar <i>ejemplos</i> concretos de otras actividades o aplicaciones	Inicial, proceso y final
c) Resolver una <i>actividad diferente</i> aunque relacionada	Final
d) Fomentar el <i>aprendizaje cooperativo</i> sobre contenidos del mismo tema	Proceso
e) Facilitar la <i>reflexión conjunta</i> profesor y alumno/s	Proceso y final
f) Proponer <i>correcciones mutuas</i> de actividades entre alumnos de igual o diferente nivel de aprendizaje	Proceso
g) Recomendar <i>consulta</i> en la biblioteca, libros concretos...	Inicial
h) Proponer <i>ejercicios</i> que contengan <i>errores</i> que los alumnos tengan que descubrir y solventar	Proceso y final
i) Explicar los <i>errores más frecuentes</i> del grupo clase	Proceso y final
j) Preparar <i>pautas de trabajo</i> más detalladas para aquellos contenidos no superados	Inicial, proceso y final

Cuando esta lista esté completa, los profesores dispondrán de un conjunto de medidas para ayudar a superar las deficiencias que detectan en sus alumnos, y de una serie de pistas para una mejor adecuación de las medidas educativas complementarias. No todas las ayudas tienen el mismo valor, ni requieren el mismo tipo de esfuerzo tanto para el profesor como para los alumnos con dificultades. Por ejemplo, repetir la misma actividad puede ser adecuado en algunas ocasiones puntuales y es menos comprometido para el profesor que preparar un trabajo especial sobre una dificultad definida.

Valoremos, brevemente, la pertinencia, las ventajas y las desventajas de cada una de las ayudas que, individualmente o en grupo, figuran en el cuadro.

- Respecto a la primera, en realidad, repetir la *misma actividad* significa darle otra oportunidad al alumno; pero si no va acompañada de otras medidas, el efecto provocado puede ser muy pobre e incluso contraproducente. Es como si no entiéramos una explicación sobre un tema que no dominamos y nos la volvieran a repetir de la misma manera. Por lo tanto, esta medida será pertinente si se detecta que existe falta de estudio, siempre que se dé un tiempo para resolver la irregularidad. Pero no lo será, por ejemplo, si se revelan problemas de comprensión de la tarea.
- *Proporcionar ejemplos* es una buena estrategia cuando los contenidos son excesivamente abstractos o generales y los aprendices no tienen unos conocimientos sólidos o suficientes experiencias previas. En sentido opuesto, también sucede a menudo que los alumnos se limitan a retener un ejemplo que les hemos presentado y que, aunque ayuda a entender los términos globales de una materia, tal vez no agote todos los casos posibles ni garantice su plena comprensión. En este caso, el procedimiento inverso, generalizar un contenido, es una práctica recomendable para evitar fijar en la mente de los alumnos detalles poco significativos o relativizarlos.
- Proponer *actividades similares*, pero diferentes, es quizá la ayuda más común cuando tenemos alumnos con dificultades puntuales cuyo origen conocemos. Casi todos nosotros disponemos de una gama de ejercicios para cada uno de los temas y, si lo creemos conveniente, facilitamos algunos de ellos al alumno para que los resuelva en clase o en casa. Se trata de medidas complementarias de refuerzo que, a veces, se basan en la resolución mecánica de la actividad sin explicación extra por parte del profesor y, otras veces, van acompañadas de una explicación que ayuda al alumno a conectar lo que sabía y había entendido con lo que todavía no había llegado a entender.
- El *aprendizaje cooperativo* está indicado para dificultades que han sido detectadas en el desarrollo de una secuencia didáctica. Las explicaciones de compañeros más competentes ofrecen la ventaja de ser más adaptadas al registro lingüístico de quien tiene dificultades. En la relación entre iguales, el alumno con dificultades transitorias no se ve tan amenazado por la valoración directa del profesor, aunque debe cuidarse la valoración que pueden hacer los compañeros. En el trabajo cooperativo, que no es un simple trabajo en equipo, el profesor habría de seleccionar los grupos en función de la finalidad de la actividad.

- La *reflexión conjunta* entre el profesor y el alumno aparece como la más costosa, pero la más efectiva, de las medidas de ayuda. Siempre que sea posible y en todos los niveles educativos, lo más adecuado es el diálogo (que no la explicación del profesor) donde el alumno pueda expresar sus problemas y el profesor pueda representárselos y orientarle con más precisión. Se trata de una entrevista muy específica que se puede llevar a cabo en pequeños grupos y que, si bien en muchas ocasiones no será posible, tampoco conviene marginarla en los casos de mayor trascendencia.
- A partir del segundo ciclo de Primaria, el ejercicio de *correcciones mutuas* de trabajos, compartidos o no, da a los alumnos con dificultades otra vía de entrada al conocimiento de sus problemas. Más que proporcionar estrategias de resolución que pueden facilitar el aprendizaje cooperativo, la corrección mutua, si se efectúa con cuidado y entre compañeros con conocimientos no muy distantes, posibilita al alumno que ha cometido errores caer en la cuenta y hacerse cargo de sus déficit en una situación poco amenazante y con menor miedo al fracaso.
- La *consulta de libros* en la escuela, en casa o en una biblioteca puede sugerirse a partir de los cursos finales de la Educación Primaria y desarrolla la autonomía para hacer frente a las dificultades. No siempre hemos de hacer a los alumnos dependientes del profesor, sino que, en momentos de obstáculos y contratiempos importantes, se ha de combinar la ayuda con la necesaria independencia. Para tal fin es recomendable poner a su disposición, sobre todo a partir de la Enseñanza Secundaria, una bibliografía básica para cada unidad didáctica que oriente la búsqueda de los alumnos, así como una bibliografía complementaria que posibilite la ampliación de los conocimientos a los alumnos con mayores habilidades.
- El planteamiento de *ejercicios con errores* (por ejemplo, un texto con faltas de ortografía o con un mapa político erróneo o, también, un problema de Física mal resuelto en el que se deba encontrar el procedimiento fallido) tiene unos valores que merecen ser destacados:
 - Por una parte, es el alumno quien ha de identificar lo que no es correcto; ello le convierte en un sujeto activo en la corrección.
 - En segundo lugar, permite detectar (con tanta precisión como esté planteado el ejercicio) el momento concreto en que aparece la di-

ficultad, facilitando al profesor la recuperación a partir de entonces de la secuencia.

- Por último, al poner en común los resultados de la detección de errores, el alumno puede descubrir otra manera de resolver que también es correcta pero que no coincide con la suya, lo que le ofrece un enfoque múltiple ante la misma tarea. Las diferentes maneras que tienen sus compañeros de solucionar una actividad funcionan como un modelo del que puede sacar consecuencias válidas para su propio enfoque.

Sin embargo, puede darse el inconveniente de que los alumnos busquen la solución por ensayo y error, y prefieran «adivinar» el error en lugar de identificarlo después de valorar lo que saben sobre la actividad. Una táctica para evitar esta orientación superficial es pedir al alumno la explicación de la estrategia que le ha llevado a una solución correcta. La argumentación desempeñará así una doble función: forzar la activación de los conocimientos previos sobre el tema, necesaria para adquirir un aprendizaje sólido, y hacer caer en la cuenta de posibles errores dando la posibilidad de visualizarlos y cambiarlos por resoluciones correctas.

- La recopilación de los *errores más frecuentes* de los alumnos y la posterior explicación de cómo subsanarlos es una práctica común después de hacer una prueba o un trabajo en clase. Lo que proponemos es indicar previamente a los alumnos algunos de los errores en los que pueden caer, antes de que se produzca el error, con el fin de evitarlo o de reconocerlo cuando suceda.

Para ello, conviene que el profesor disponga de un listado con los puntos donde los alumnos suelen encontrar mayor dificultad y que pueda contrastarlo con otros profesores. Es una medida efectiva, ya que procede de un análisis real y llega a la totalidad de alumnos en poco tiempo. No obstante, hay que evitar que la explicación del profesor se pueda centrar más en el error y en ofrecer la respuesta correcta, que en la manera de superarlo.

- El proponer *pautas de trabajo* detalladas va dirigido tanto a los alumnos que presentan problemas de comprensión como a los que tienen un ritmo más lento de asimilación de los contenidos (lo que se puede considerar una dificultad relativa, pero que en algunos alumnos es constante). Los profesores conocen qué tipo de asuntos suscitan preguntas o dónde encuentran mayores obstáculos los estu-

diantes. Se trata de tener elaboradas pautas de trabajo individual sobre estos temas para tratar de compensarlos. En ocasiones, estas pautas serán un conjunto de ejercicios guiados sobre el tema problemático secuenciados según su dificultad; otras veces, serán actividades que incorporen explicaciones iniciales o explicaciones intercaladas entre los ejercicios dirigidas a subsanar el problema previsto.

Después de ordenar las diferentes ayudas y de valorarlas junto con el asesor del centro, comprobaron que existía entre ellos una distancia que en pocos casos lograban salvar. Constataron que las medidas de ayuda que daban a sus alumnos no eran decididas de manera colegiada, ni tampoco disponían de unos mínimos criterios comunes, sino que cada profesor aplicaba en cada situación lo que creía conveniente. ¿Debían continuar con las decisiones personales o tenían que adquirir una orientación concreta en la superación de dificultades? ¿Debía tener esta orientación algunas líneas prioritarias de actuación?

En esta dirección, se plantearon en qué momento cada uno de ellos decidía qué ayuda iba a dar a cada alumno para que pudiera seguir correctamente el curso. Se dieron cuenta de que tenían un espacio para compartir estas preocupaciones; en definitiva, disponían de un instrumento importante en el que podían tomar las decisiones sobre la manera de ayudar a sus alumnos: las sesiones de evaluación.

4.2. Decisiones conjuntas: las sesiones de evaluación

Era el mes de diciembre y la proximidad de las evaluaciones activaba muchas ideas al respecto. Parecía el momento propicio para el desarrollo práctico del asunto que les ocupaba. Asesorados por el psicopedagogo, decidieron analizar el funcionamiento real de las sesiones de evaluación.

Pensaron que el mejor procedimiento era: *a)* que el psicopedagogo hiciera de observador no participativo de estas reuniones, para ganar en objetividad; *b)* que los profesores discutieran y comentaran sus observaciones y apreciaciones; *c)* y trataran de llegar a algunas conclusiones conjuntas.

Así lo hicieron. Eligieron cursos de diferentes ciclos a fin de tener una panorámica más amplia para sacar conclusiones variadas: primero y quinto de Educación Primaria, y segundo de Secundaria.

A continuación, presentamos la observación correspondiente a quinto curso de Primaria. Las evaluaciones se efectuaban por ciclos, por lo que se transcribe también parte del sexto curso.

a) Primera fase: observación de la sesión de evaluación

Sesión de evaluación <i>Ciclo/curso:</i> Tercer ciclo / 5.º EP <i>Trimestre:</i> Primero	
<i>¿Qué se dice?</i>	<i>¿A qué acuerdos se llega?</i>
5.º A (tiempo total: 35 minutos) — Se hace una descripción general del grupo clase señalando que hay tres alumnos con problemas de disciplina y otro que no sigue el ritmo de la clase. — Se constata que es un grupo poco cohesionado y se pasa a: - Nombrar alumno por alumno incidiendo en las dificultades que tiene cada uno de ellos y en su historia personal. - También se valoran algunos alumnos en relación con años anteriores por profesores que los tuvieron en clase.	La profesora de Educación Física cree que se debería trabajar la disciplina en la tutoría. Otros profesores asienten diciendo que necesitan un tipo de trabajo más colaborativo; pero no se llega a ningún acuerdo concreto.
5.º B (tiempo total: 25 minutos) — Desarrollo parecido al curso anterior. — Se comenta una ACI y el escaso apoyo de la familia. — El profesor de Música comenta un problema puntual de dos alumnos y se propone recurrir a ayuda psicopedagógica externa.	Se acuerda hablar con el equipo psicopedagógico para valorar el seguimiento de este alumno y para revisar la distribución de las tareas que ha de hacer en la escuela y fuera de ella.
6.º A (tiempo total: 20 minutos) — Como en 5.º A y 5.º B (descripción general del curso, comentario alumno por alumno señalando las dificultades de cada uno). — Se constata la falta de concentración de los alumnos, que se manifiesta sobre todo en los momentos en que se cambia de tarea. Ejemplos y alumnos concretos.	No se indica ninguna solución o acuerdo.

Observaciones

- Una profesora toma notas en un cuaderno de algunas cuestiones que se van diciendo; los demás no lo hacen, pero, en general, participan activamente. (Durante la reunión abandonan la sala dos profesores y sólo vuelve uno de ellos.)
- Otra profesora, ante el problema planteado en 5.º B explica lo que a ella le ha ido bien en ocasiones similares a éstas.
- Da la impresión de que cuando se habla de un alumno «conocido» por su conflictividad se aportan más comentarios, también conocidos o con menor relevancia pedagógica.
- Se habla extensamente de la historia personal de algunos alumnos, sobre todo acerca de su entorno familiar.
- La sesión de evaluación finaliza porque dentro de 5 minutos tienen clase (la reunión ha tenido lugar a mediodía). El curso que falta por evaluar (6.º B) se deja para el mediodía siguiente.

b) Segunda fase: puesta en común

Unos días más tarde, en una reunión de etapa, se comentó cómo habían funcionado las sesiones de evaluación. Debido a la falta de tiempo, este punto de la reunión fue casi exclusivamente informativo, por lo que se recogieron pocas impresiones de los profesores. Como algunos aspectos habían despertado el interés general, se acordó dar más tiempo en la próxima reunión.

c) Tercera fase: elaboración conjunta de conclusiones

Para que la reunión fuera más eficaz, los componentes del tercer grupo junto con el psicopedagogo elaboraron unos puntos que guiaran la reflexión conjunta y que ayudaran a establecer líneas de actuación para la etapa o el centro. Presentaron su propuesta escrita como una guía de trabajo.

Guía de trabajo 7: Sesiones de evaluación

Tras las observaciones efectuadas acerca de las sesiones de evaluación, proponemos una serie de puntos para su comentario. Os animamos a aportar sugerencias y añadir cuanto consideréis interesante para lograr unas sesiones de evaluación que ayuden a nuestros alumnos en su proceso de aprendizaje.

Puntos para la reflexión...

- Conveniencia de preparar individualmente las sesiones de evaluación, formulándose las siguientes preguntas: ¿qué quiero aportar?, ¿qué quiero «solucionar»? Es decir, ¿qué me interesa poner en común para informar de manera relevante a mis compañeros, o para que me orienten? A veces sucede que, como la sesión no está preparada previamente, se cae en comentarios sin rumbo y se repiten informaciones sobre algunos alumnos. También, a menudo nos dejamos llevar por los últimos comentarios que ha hecho otro profesor en la sesión o por experiencias sucedidas durante los últimos días en clase. La preparación puede suponer 15 minutos de reflexión, pero aporta una mayor eficacia.
- Si se estima necesario, se puede repartir información unos días antes de la sesión para que los otros profesores la conozcan y puedan emitir una valoración más meditada.
- Valorar si puede ser útil recoger por escrito la información de la sesión («acta» muy funcional) con una doble intención:
 - a) Poder comparar las valoraciones de manera transversal: primera, segunda y tercera evaluación. Por dos razones, para no dejarse llevar por la percepción del momento; y para actualizar los problemas y poder determinar de un modo más objetivo los posibles avances;
 - b) Sistematizar la información para poder consultarla en cualquier momento, especialmente aquellos profesores que, parcial o totalmente, no han podido asistir a la sesión.
- Reservar un tiempo de comentario para cada curso; parece que los últimos cursos son siempre los que se tratan de manera más rápida y, quizá, más superficial. Puede resultar interesante encargar a un profesor que vele por este aspecto.
- Revisar los objetivos de las sesiones de evaluación. Proponemos dos grandes objetivos:
 1. Compartir el conocimiento que tenemos de los alumnos a nuestro cargo y contrastarlo con los otros profesores, pero sin olvidar que nuestros comentarios y valoraciones tienen, además, otra finalidad, que constituye el segundo objetivo.
 2. Tomar decisiones y llegar a acuerdos colectivos. Esto se traduce en la recogida y análisis de las muchas propuestas que se presentan como alternativas y en la ejecución de las más viables. A menudo estas propuestas y decisiones se tendrán que desarrollar en otros ámbitos (reuniones por materias o seminarios, reuniones de ciclo, etc.), pero se han de recoger; de lo contrario, es posible que algunos problemas devengan crónicos y despierten sentimientos de impotencia cada vez que se traten. Apuntar soluciones y determinar la manera y el grado en que esta-

mos implicados los profesores que intervenimos en las sesiones de evaluación marca la diferencia entre una sesión de comentario y una sesión productiva.

- Poner el énfasis de las sesiones de evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el rendimiento de los alumnos, pero también en la valoración de nuestras actuaciones como profesores y en la posibilidad de variarlas o diversificarlas.
- No asumir asuntos que trasciendan nuestra propia competencia (familia, ámbito social, responsabilidades sobre diagnósticos, etc.), porque, si bien nos sirven para entender mejor a los alumnos, dispersan nuestra actuación. Es preferible incidir en una o dos cuestiones referentes a alguno de los alumnos, que intentar abarcar muchas cuestiones sobre las que no podemos (ni debemos) intervenir. Lo que no se puede eludir es la responsabilidad exclusivamente «escolar», que es la que debería orientar nuestras actuaciones.
- Dejar un espacio en las sesiones para comentar lo que va bien y no hablar exclusivamente de conflictos y problemas. Naturalmente, lo que no funciona ha de centrar nuestras preocupaciones, pero también lo que nos ha funcionado y que podría ser de utilidad a otros puede ocupar un lugar en nuestras sesiones de evaluación.
- ... (Completar con las apreciaciones que se crean convenientes.)

Los dos claustros analizaron ampliamente estos puntos. Los que tuvieron mayor acogida fueron los referentes a:

- La planificación de la reunión: cuestionarse previamente qué objetivos concretos se tienen (de qué quiero informar o qué quiero compartir y qué busco solucionar). Este apartado fue bien aceptado por la mayoría de profesores, pero hubo un sector que se mostró un tanto reticente.
- La posibilidad de poner por escrito las principales aportaciones de las sesiones de evaluación. Tras una discusión sobre si era conveniente hacer un registro más narrativo, se acordó utilizar el mismo tipo de registro que había empleado el observador y concretar los acuerdos y los compromisos.

En la reunión de Secundaria se elaboró una propuesta de «acta trimestral de evaluación».

<i>Educación Secundaria: acta trimestral de evaluación</i>	
Asistentes/ausentes:	
Hora de inicio:	Hora de finalización:
Trimestre:	Ciclo/curso:
Evaluación global del curso	Decisiones y acuerdos generales
Alumnos con dificultades	Decisiones y acuerdos particulares
Evaluación del tutor/a	
Observaciones/incidencias	

Más controvertida fue la cuestión de incidir no sólo en el proceso de aprendizaje de los alumnos, sino también en la manera de enseñar. Parecía como si el profesor estuviera siendo evaluado y que cada cual se viera abocado a modificar su manera de enfocar las clases. El grupo tercero informó que éste era el siguiente gran asunto que querían tratar, porque valorar el aprendizaje sin valorar la enseñanza no tenía sentido. Anunciaron que este tema, debido a su importancia, les ocuparía varios meses de trabajo.

La idea de repartir información antes de la reunión no tuvo éxito porque, aun teniendo la voluntad de leerla, afirmaban que, en realidad, llegarían a la reunión sin haberla podido examinar detenidamente. Tampoco tuvo aceptación en el claustro de Primaria la propuesta de controlar el tiempo, aunque reconocían que era uno de los problemas principales y una de las razones que desequilibraba sus aportaciones. En cambio, los profesores de Secundaria decidieron llevar un control menos relajado sobre el tiempo.

A mediados de enero, cuando los profesores siguieron trabajando la guía n.º 7 sobre sesiones de evaluación, volvieron a surgir diferencias entre el claustro de Primaria y el de Secundaria. Todos se mostraban inquietos por la *promoción de los alumnos al finalizar la etapa*, pero el grupo de profesores de Secundaria manifestaba una mayor preocupación.

Un sector notable se lamentaba de la complicación que supone una evaluación global e integradora. Esta modalidad de evaluación requiere una toma de decisiones colegiada, dado que los alumnos pueden superar la etapa aun habiendo alcanzado en algunas áreas un nivel poco satisfactorio; esto hace más complejo el procedimiento de promoción. Sentían la necesidad de acogerse a unos parámetros comunes sobre los que basarse para decidir sobre la superación de la enseñanza obligatoria. Con ayuda de los componentes del grupo 3, recogieron información acerca de esta cuestión y la adaptaron a sus necesidades (Blanco, 1996).

Aceptaban que cada caso podía tener particularidades difíciles de reflejar en un documento, pero deseaban fijar algunos criterios como válidos para revisar de manera sistemática los casos dudosos de promoción. Ahora bien, aunque estos criterios parecían claros y compartidos, los requisitos para valorarlos no lo eran tanto.

El coordinador de Secundaria recogió en un documento de carácter provisional algunos criterios para ayudarles a llegar a acuerdos de valoración y aplicación interrelacionada y coherente.

Criterios y requisitos generales para la promoción de los alumnos de Educación Secundaria

<i>Criterios: en qué nos fijaremos para promocionar a nuestros alumnos</i>	<i>Requisitos: cuándo daremos por suficientes cada uno de ellos (provisional)</i>
1. En el número de áreas o materias no superadas.	1. Se pueden suspender dos áreas que pueden pertenecer a diferentes ámbitos o a ámbitos semejantes (por ejemplo, lenguas: extranjera, autóctona, castellano; ámbito artístico: expresión musical, visual, plástica) (diferentes opiniones entre el profesorado).
2. En el tipo de áreas o materias no superadas.	2. Si se trata de materias no instrumentales el número de no superadas puede llegar a tres. Se analizará el tipo de capacidades que son deficitarias.
3. En el nivel de desarrollo del alumno y la valoración de su progresión futura.	3. Se valorará de manera realista si el alumno puede mejorar en los próximos meses; en este caso, se estimará de manera positiva su promoción.
4. En la historia académica reciente.	4. Se debe considerar tanto el curso corriente como el anterior, globalmente. Si las materias en que se tienen dificultades son reincidentes y se decide promocionar al alumno, se elaborará un programa de medidas complementarias.
5. En las medidas complementarias que se le proponen.	5. Se valorará el nivel de ayuda efectiva que le pueden proporcionar estas medidas y el tiempo que necesita para ello. Si requiere un período superior a 3-4 meses, la valoración para su promoción será negativa.
6. Características generales del alumno: socialización, interés, motivación por aprender...	6. Se valorará el perfil del alumno como estudiante priorizando la voluntad y el esfuerzo que pone para aprender.
7. Momento en el que se decide promocionar, o no, al alumno.	7. Será durante el último trimestre del cuarto curso, preferentemente, después de la última evaluación, pero si se ve clara su repetición, nos pondremos antes en contacto con los padres.

Esta lista les sirvió para llegar a un acuerdo general y para sistematizar un procedimiento que año tras año les creaba inquietud porque, en definitiva, se trataba de acreditar el logro de los alumnos a quienes habían estado formando.

Este debate puso más de manifiesto la importancia de las medidas complementarias. Y evidenció que la repetición, por sí sola, no era una medida efectiva, ya que, aplicada de una forma aislada, no garantiza la recuperación del alumno. En cualquier caso, se debe partir del análisis de las necesidades particulares del alumno, de su progresión en el proceso de aprendizaje en relación con los objetivos establecidos y de sus posibilidades futuras de actualización o recuperación.

En resumen, esta reflexión les hizo tomar más clara conciencia de que uno de los mayores desafíos en el proceso evaluativo es la toma de decisiones, tanto las referidas a la promoción, como a la superación de dificultades, o a la estrategia que debe guiar la actuación con los alumnos más destacados.

5. Comunicación de los resultados

A los requisitos del proceso evaluativo que hemos desarrollado hasta el momento (la preocupación de establecer criterios de evaluación ajustados y compartidos, idear instrumentos adecuados a los objetivos de evaluación, hacer correcciones explicativas, etc.), se añade un nuevo elemento: *la comunicación de los procesos y los resultados de la evaluación*.

En cualquier sistema educativo el aprender va ligado a la emisión de juicios de valor sobre el aprendizaje y, consecuentemente, a la necesaria comunicación de sus valoraciones. Este acto comunicativo se lleva a cabo de manera formalizada porque trasciende el marco de los propios protagonistas. Así, no sólo se piensa en comunicar los resultados obtenidos a los alumnos, sino también, y sobre todo, a sus padres, como responsables últimos de la educación de sus hijos, y a los demás profesores y al centro escolar. La expresión de los resultados de la evaluación se realiza formalmente por medio de actas e informes escolares; por otra parte, similares en su función a los que se utilizan en otro tipo de instituciones, no necesariamente de tipo educativo.

Fue el grupo tercero el que se encargó de desarrollar este ámbito, sobre el cual planeaban en la escuela perspectivas muy dispares; defendidas por profesores que, aunque estaban de acuerdo en elaborar los informes, diferían en cómo hacerlos:

— Algunos pensaban que los informes debían ser lo más breves y automatizados posible.

- Otros defendían que los informes debían ser muy personalizados, porque de lo contrario, no merece la pena hacerlos.
- Un tercer grupo mantenía una postura intermedia, prefería conservar unas directrices generales y, en algunos casos, individualizar los comentarios.

Alguien recordó brevemente la historia que había seguido el centro sobre cómo tenían que ser estos informes y esto sirvió para plantearse las líneas de actuación.

Una primera época estuvo marcada por el conocido boletín de notas, en el que se indicaban estrictamente las calificaciones que conseguían los alumnos en cada área. Se acumulaban durante las cinco evaluaciones en que se había dividido el curso escolar hasta la resolución final.

Posteriormente, por la implantación de la Ley General de Educación de 1970 y también por la presión de un sector de padres de alumnos, se convino en ofrecer más información. Una nota informaba poco y muchas veces los padres desconocían cómo ayudar a sus hijos. Durante esta época hubo dos fases, la última de las cuales nos remite a la actualidad.

En la primera, los profesores (primero los que daban clase en los primeros cursos de la antigua EGB y después los restantes del centro) elaboraban unos informes escritos muy detallados y costosos. Por ello pensaron en elaborar un banco de frases de las que el profesor sólo tuviera que escoger la más adecuada. Sabían que otros centros contaban con una base de datos estandarizada, muy amplia, que incluso compartían diferentes escuelas y que les daba bastante juego. Ésta fue la segunda fase. Se llegó a flexibilizar tanto la base de datos que las frases que introducía el propio profesor quedaban incorporadas a ella. Las ventajas y los inconvenientes de los dos últimos procedimientos son conocidos; la mayor parte de los centros escolares los han podido vivir en su propia historia.

Ahora, los profesores notaban que la normativa de Primaria y la de Secundaria marcan diferencias significativas en la calidad de los informes. ¿Cómo debemos, pues, continuar?

A los profesores del grupo tercero no les fue fácil elaborar un modelo de informe. Durante unos días no avanzaron en su trabajo, pero reconocían la necesidad de pronunciarse. Al final decidieron preguntar a sus compañeros qué características creían que debía tener un buen informe de evaluación. Según su estilo, detallaron las preguntas en una guía de trabajo.

Guía de trabajo 8: Informes de evaluación

Todos nosotros conocemos el trabajo que supone hacer cada trimestre los informes para entregar a los padres. Y también nos es familiar la sensación, no siempre satisfactoria, que tenemos después de acabarlos. El cuestionario que podéis leer a continuación intentará recoger cómo creemos que deben ser los informes. Como habréis intuido, no queremos obtener una información general y mucho menos idealista, porque aunque todos podemos diferenciar un buen informe de otro que no lo es tanto, se trata de equilibrar nuestros esfuerzos en relación con el tiempo y la relevancia de la información que podemos dar a los padres de nuestros alumnos.

Por favor, poned una cruz en el apartado Primaria/Secundaria, según seáis de una u otra etapa, y seguid el mismo procedimiento para responder a las preguntas cerradas dando, cuando sea posible, una sola respuesta.

☐ Primaria ☐ Secundaria

1. ¿Qué *modelo de informe* crees que hemos de utilizar?
 - ☐ El que propone la Administración.
 - ☐ Un modelo propio.
 - ☐ Otro modelo que conozco (explicar o adjuntar modelo, si es posible).
2. ¿Serías partidario de un *único tipo de informe* para toda la etapa o preferirías diferenciarlos?
 - ☐ Un solo informe para toda la etapa.
 - ☐ Un informe para cada ciclo.
 - ☐ Un informe con flexibilidad para cada área (departamento).
3. ¿Qué crees que *debería tener* el informe?
 - ☐ Valoración global del área.
 - ☐ Valoración de los objetivos del área.
 - ☐ Valoración por separado de los diferentes tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes).

☐ Por áreas ☐ En general

- Valoración de otros aspectos como hábitos de estudio, personalidad, etc. Especifica cuáles:

.....

.....

- Sugerencias:

.....

.....

4. En cualquiera de los casos, ¿por qué *tipo de valoración* te decantarías?
- ☐ Indicar, en general, si ha superado o no el área correspondiente.
 - ☐ Poner sólo notas para cada área (bien, notable...).
 - ☐ Nota para cada área y frase/s explicativa/s opcional/es.
 - ☐ Nota para cada área y para cada objetivo del área (lista de objetivos).
 - ☐ Frase sola para cada área.
 - ☐ Frase enunciativa y valoración cuantitativa.
- (Ej.: se muestra responsable en su trabajo: 1 ② 3 4 5)
- ☐ Otro tipo de valoración (indicar).
-
5. En el supuesto de que tu elección contenga la selección o escritura de frases o comentarios, qué *tipo de frases* preferirías?
- ☐ Frases personales o comentarios elaborados por ti para cada alumno.
 - ☐ Frases seleccionadas de un banco de frases de la escuela (automatizado).
 - ☐ Opciones cerradas ☐ Posibilidad de ampliar
 - ☐ Frases seleccionadas de un banco de frases más amplio (automatizado).
 - ☐ Opciones cerradas ☐ Posibilidad de ampliar
 - ☐ Otro (indicar)
-
6. ¿Cuándo crees que es necesario indicar *medidas complementarias* para los alumnos que tienen dificultades?
- ☐ Si no se supera un área en el primer trimestre.
 - ☐ Si no se superan dos áreas en el primer trimestre.
 - ☐ Si no se supera un área o más a partir del segundo semestre.
 - ☐ Solamente al final y si se decide promocionar al alumno con alguna área poco satisfactoria.
 - ☐ Solamente al final si se decide no promocionar al alumno.
 - ☐ En todos los casos en los que el tutor o el profesor de un área lo crea conveniente.
 - ☐ Otros casos:
-

7. Indica los *apartados mínimos* que deben tener los informes siguientes:

En una/ tu propia área en un informe de trimestre
—
—
En el conjunto de las áreas en un informe de trimestre
—
—
En el conjunto de las áreas al final de ciclo
—
—
En el conjunto de las áreas al final de la etapa
—
—

8. Por último, apunta todo lo que creas conveniente en relación con los informes de evaluación dirigidos, preferentemente, a los padres y alumnos y que quieres que tengamos en cuenta para sacar alguna conclusión.
-

Este trabajo iba acompañado de dos anexos con la normativa vigente de Primaria y de Secundaria; y añadieron un cuadro redactado por ellos. Este cuadro, que se presenta a continuación, contiene las reflexiones del grupo sobre los requisitos que deben cumplir los informes de evaluación atendiendo a los diversos receptores de la información. Su objetivo es complementar el análisis personal y las propuestas de los profesores.

Dirigido a...	Aspectos que <i>debe cumplir</i> un informe	Aspectos que <i>debe evitar</i> un informe
...los padres	— Informar sobre el progreso y los resultados — Proponer medidas para superar las dificultades — Favorecer la colaboración en una educación conjunta — Pedir apoyos concretos	— Reservar información — Dificultar el diálogo — Atribuir responsabilidades — Generar falsas expectativas — Alarmar para llamar la atención

Dirigido a...	Aspectos que <i>debe cumplir</i> un informe	Aspectos que <i>debe evitar</i> un informe
...los alumnos	— Informar de manera positiva y realista — Potenciar su participación — Identificar sus capacidades y potenciarlas — Motivar y aumentar su seguridad en la posibilidad de aprender — Facilitar la autocritica — Proporcionar alternativas a los problemas	— Culpabilizar — Originar malestar — Desanimar o sobrevalorar — Basarse en la competitividad — Etiquetar a los alumnos — Dedicarse a mantener la disciplina
...los demás profesores y el centro	— Informar con detalle del progreso en las dificultades — Proponer posibles soluciones — Facilitar la autoevaluación — Orientar al profesor y al centro en sus respectivas programaciones — Fundamentarse en fines pedagógicos	— Fomentar finalidades selectivas — Basarse en el poder y la represión — Tener criterios poco definidos o reflexionados — Contener información irrelevante o conocida

El grupo 3 comenzó a elaborar modelos de informes, a partir de las respuestas a los cuestionarios de los profesores de las dos etapas. Decidieron repartirse el trabajo: producir los modelos individualmente y revisarlos por parejas. Teniendo en cuenta la normativa de evaluación, establecieron unos criterios que guiaran los diferentes informes. Eran los siguientes:

- Los informes tienen una función *orientadora*; por este motivo, además de informar deben ofrecer vías de mejora para los alumnos y, en la medida de lo posible, deben concretar el papel de los propios padres.
- Los informes no deben centrar sus informaciones en los resultados de las tareas educativas de los alumnos ni limitarse a las calificaciones, sino que deben incluir *comentarios sobre los procesos* mediante los que llevan a cabo dichas tareas, sobre sus fallos y sobre la manera de superarlos (MEC, 1993).

— Los informes deben incluir y respetar una serie de aspectos que inciden en el proceso de aprendizaje y que están estrechamente ligados al *desarrollo integral* del alumno:

- Hábitos de estudio.
- Actitud hacia el aprendizaje.
- Aspectos evolutivos.
- Potencialidades que se vislumbran en los alumnos y que quizá no están suficientemente desarrolladas, etc.

Todas estas apreciaciones, y muchas otras que se podrían añadir, deben realizarse con un estilo de comunicación directo, en un tono positivo, y evitar cualquier tipo de confusión o posible doble interpretación. Una manera de proceder clara y sin tecnicismos atraería la participación de los padres y ayudaría a mantener un diálogo franco y fluido.

Después de este trabajo de análisis y reflexión, y de haber elaborado los criterios que debían orientar sus decisiones, pensaron que había llegado el momento de adecuar los documentos que ya tenían. Con la información recogida y los comentarios efectuados, redactaron los documentos que se relacionan a continuación.

Para la Educación Primaria:

- Hoja de seguimiento del alumno (para el profesor).
- Informe trimestral (para los padres).
- Informe final de ciclo (para los padres).

La hoja de seguimiento del alumno constaba de dos partes:

- La primera (HOJA DE SEGUIMIENTO I) referida a aspectos de desarrollo general que se desprenden de la transversalidad de las diferentes áreas, y a elementos «menos curriculares», como la comunicación con los compañeros, el tiempo escolar libre o las tutorías.
- La segunda (HOJA DE SEGUIMIENTO II) dedicada a aspectos más específicos de aprendizaje que encuentran su traducción concreta en los objetivos didácticos de las diferentes áreas.

Respecto al primero de los aspectos (desarrollo general), se establecieron unas dimensiones globales para toda la etapa, aunque cada ciclo podía concretar la dimensión general en función de las características personales

y evolutivas de los alumnos de ese ciclo. Así, por ejemplo, en la dimensión «conciencia del propio cuerpo», hacer un énfasis diferente en cada uno de los ciclos;

- En el primer ciclo de Primaria tener más en cuenta las cuestiones relacionadas con los procesos de cambio progresivo respecto al paso del tiempo (al principio o al final del día, antes y después de las vacaciones una jornada escolar, o una festiva, etc.).
- En el segundo ciclo dar más importancia a las similitudes o diferencias de la propia persona respecto de las que les rodean de manera inmediata o más lejana.
- En el tercer ciclo incidir más en los aspectos que corresponden a la construcción de la propia identidad o a las repercusiones de las acciones o decisiones personales, cuando éstas involucran a otros o al entorno en el que vivimos.

Aunque las dimensiones de esta primera hoja de seguimiento de los alumnos estaban fuertemente marcadas por las priorizaciones que establecía el Proyecto Curricular de Etapa, en su redacción siguieron variables de desarrollo evolutivo teniendo en cuenta las características y las necesidades de los niños y niñas de estas edades. Por ello, si bien cada escuela debería matizar cada una de las dimensiones, éstas pueden servir de guía para detallar el proyecto específico de cualquier centro educativo.

Respecto a la hoja de seguimiento de los aspectos específicos de aprendizaje, se trataba de determinar los objetivos didácticos de cada área y calificarlos con el mismo código que los anteriores¹. Por su parte, cada una de las valoraciones merecería un comentario final que se podría apuntar en el espacio reservado para ello. En el caso de que la valoración fuera insatisfactoria, se indicarían las de medidas complementarias en el apartado a ellas destinado.

Las valoraciones A, B, C, D y E tienen una leyenda diferente en la hoja de seguimiento I y II, pero su correspondencia es total, por lo que cada una de ellas asume un solo valor. En la hoja I la leyenda es: A = desarrollo elevado del aspecto marcado; B = desarrollo satisfactorio; C = desarrollo a un nivel básico; D = desarrollo insatisfactorio en el momento de la valoración; E = desarrollo deficiente y con dificultades para continuar. En la hoja II: A = domina todas las capacidades implicadas en el objetivo; B = ha adquirido las capacidades básicas y otras complementarias; C = ha adquirido las capacidades básicas previstas; D = no ha adquirido las capacidades básicas; E = presenta dificultades para adquirir las capacidades básicas señaladas.

La doble hoja, que se empezaría a utilizar en el tercer trimestre, presentaba las siguientes características:

HOJA DE SEGUIMIENTO I: Aspectos del desarrollo general

E. Primaria Ciclo: Alumno/a:

Aspectos generales	Trimestre 1					Trimestre 2					Trimestre 3					Final
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	
Control emocional																
Superación de dificultades																
Curiosidad intelectual																
Conciencia del propio cuerpo																
Domínio gráfico-espacial																
Autoestima																
Perspectivismo																
Razonamiento concreto/abstracto																
Organización personal																
Comprensión realidad																
Sentido trascendencia																
Relación social																
Formación/apropiación de criterios																
Disponibilidad y colaboración																
Grado de autonomía																

INFORME DE FINAL DE CICLO A LOS PADRES						
Área	Nivel conseguido					Valoración/comentarios
	A	B	C	D	E	
Valoración global del Ciclo	Medidas complementarias					

Los documentos elaborados para la **Educación Secundaria** fueron:

- Hoja de seguimiento de área (para el profesor).
- Informe trimestral por áreas (para el profesor/para los padres).
- Informe trimestral global (para los padres).

La hoja de seguimiento de área tenía una correspondencia directa con la de Primaria, pero como en Educación Secundaria el registro no puede ser de una sola persona, se destacaban cuestiones específicas de cada una de las áreas (apartado de seguimiento de aspectos específicos de aprendizaje –II–). Por la lógica de la evolución de los alumnos, en la hoja de seguimiento I de Secundaria referida a aspectos de desarrollo general, aparecerían algunos datos diferentes de los de Educación Primaria. Su ejemplificación se detalla en el cuadro adjunto, mientras que las propuestas de informe trimestral por áreas y de informe trimestral global poseían un corte muy similar a los de Primaria.

Además de las entrevistas estipuladas por el centro para los tutores, los profesores de Secundaria también señalaron la conveniencia de entrevistarse con los padres y los alumnos en aquellos casos que el estudiante presentara especial dificultad en áreas específicas, dado que la misma normativa ofrece la posibilidad de elaborar informes orales y no solamente informes escritos.

HOJA DE SEGUIMIENTO I: Aspectos del desarrollo general																
E. Secundaria Ciclo: Alumno/a:																
Aspectos generales	Trimestre 1					Trimestre 2					Trimestre 3					Final
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	
Capacidad de trabajo en equipo																
Facilidad de comunicación																
Respeto por la diversidad																
Expresión emocional																
Cuidado del aspecto personal																
Autoestima																
Definición progresiva de prioridades y decisiones																
Conciencia de posibilidades																
Organización personal																
Asociacionismo																
Sentido trascendencia																
Grado de autonomía																
Razonamiento abstracto																
Hábito de estudio																
Nivel reflexivo																

HOJA DE SEGUIMIENTO II: Aspectos específicos de aprendizaje

Área	Valoración					Comentarios	Medidas complementarias
	A	B	C	D	E		
Áreas comunes							
Áreas optativas							
Áreas complementarias							

3

PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS RENOVADOS (I):

¿cómo evaluar los conocimientos previos? La evaluación inicial

—Ahora que hemos llegado a unos acuerdos básicos sobre la evaluación, nuestra misión es traducirlos a la práctica, hacerlo bien con los alumnos en el día a día —comenta uno de los componentes del grupo segundo.

—Sí, pero los otros grupos nos han puesto el listón muy alto.

—Creo que la línea en la que estamos es buena... Queremos ofrecer a los demás profesores instrumentos para evaluar, consecuentes con lo que hemos acordado —indica Luisa.

—Quizás un poco *práctica*, ¿no nos llaman «los prácticos»? —apunta Alejandro.

—Sí, pero qué quieres; nuestra aportación es consecuencia de lo que decidimos en septiembre: dificultades que tenemos en la evaluación y expectativas que queremos cumplir, ¿recordáis?

—Claro, claro, rectifico —dice Alejandro—; además, es fruto de una reflexión y de una selección cuidada de lo que más nos convenía y tiene una repercusión directa en los alumnos, ¡menuda responsabilidad!

—Sí, mirad, lo tengo aquí; la primera de las dificultades era «la falta de recursos e instrumentos adecuados»... Esto es del 5 de septiembre... Después nos mostramos preocupados por la corrección, los informes y los criterios de evaluación.

El grupo segundo, cuyo objetivo principal era dotar al profesorado de instrumentos de evaluación válidos (y breves —apuntaron algunos profesores), utilizó el concepto de evaluación continua para articular su trabajo. La mayor parte de ellos creía haber entendido la afirmación de que la evaluación continua es el eje de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero la conversación puso en evidencia que había todo tipo de interpreta-

ciones: desde los que la entendían como una atribución de excesiva importancia para la evaluación, hasta los que decían que, en la práctica, se reduce a una aplicación constante de pruebas y ejercicios.

La evaluación continua supone sistematizar la recogida de datos sobre el aprendizaje y también sobre la enseñanza a lo largo de una secuencia didáctica. La evaluación continua requiere un seguimiento estable que informe del momento del proceso en que se encuentra el alumno, para poder ajustar las estrategias de enseñanza y para informarles de sus progresos.

La idea subyacente en la evaluación continua es que cada vez parece menos válida la evaluación intuitiva o por impulso; es decir, ese tipo de evaluación resultante de decisiones espontáneas, individuales... a veces dirigidas por un ánimo poco centrado en el interés pedagógico. Al contrario, la evaluación debe entenderse como un recurso de mejora progresiva del proceso didáctico y debe planificarse con especial atención. Nos remitimos al concepto de *programa evaluativo* como indicador de una línea coherente, estable y madurada. Un *programa evaluativo* abarca, como mínimo, todas las acciones evaluativas que se llevarán a cabo a lo largo de un curso escolar: número y tipo de pruebas, trabajos o actividades que se pedirán al alumno para evaluarle, momentos en que se llevarán a cabo, relación que tendrán las diferentes evaluaciones del curso para una materia concreta, previsión de actividades de recuperación o actividades complementarias, etc.

Así considerada, la evaluación continua, además de determinar el nivel de logro de las intenciones educativas propuestas, debe cumplir otras tres funciones:

- Constatar el progreso de los alumnos en su proceso de aprendizaje.
- Adecuar las estrategias pedagógicas a las características y a la dinámica de los alumnos.
- Hacer consciente y participe al propio alumno de su proceso de consecución progresiva del conocimiento.

El cumplimiento de estas tres funciones tiene unas exigencias que se resumen en el esquema de actuación que el grupo segundo utilizó para orientar su trabajo. Son las siguientes:

Para conseguir...	Es necesario...	Por lo que se precisa...
1. Constatar el progreso de los alumnos	Establecer el nivel inicial	Evaluación inicial
2. Adecuar las estrategias pedagógicas	Saber qué sucede durante el proceso	Evaluación del proceso
3. Hacer conscientes y partícipes a los alumnos	Desarrollar la autonomía en la propia valoración	Autoevaluación

Atendiendo a las preocupaciones del claustro de profesores, trabajaron en establecer las cuestiones de estructuración práctica. Guiados por la necesidad de ser operativos, determinaron centrarse en la evaluación inicial y en la evaluación de proceso, preferentemente. Respecto a la autoevaluación, acordaron integrarla en las anteriores, dado que no se debía considerar por separado, sino como una extensión del mismo proceso. *La autoevaluación* se muestra así, no como una actividad añadida a la práctica evaluativa que plantea el profesor, sino como una *forma de afrontar todo el proceso de educación* tanto por parte del profesor como por parte del alumno.

La autoevaluación se desarrollará de manera fusionada tanto en la evaluación inicial como en la referida al proceso (de enseñanza y aprendizaje). La enseñanza y la misma concepción de la autoevaluación responden a criterios de emisión de juicios sobre la propia persona, pero también, y nos atreveríamos a indicar que sobre todo, a criterios de representación mental y de autoimagen. Además de ayudar a los alumnos a emitir un dictamen ajustado de sus progresivas consecuciones y una valoración de sus logros parciales, les estamos ayudando a hacerse una representación más diáfana de sus propias capacidades y del nivel de desarrollo de sus habilidades, así como también les ayudamos a conocer sus maneras de aprender y de abordar una situación de estudio (Allal, 1988).

Centrándonos en los dos apartados que hemos indicado (evaluación inicial y del proceso), argumentaremos, desde un punto de vista psicopedagógico, la necesidad de su natural implantación. Esta argumentación

dará sentido y posibilitará una comprensión más completa de la parte más práctica, constituida por un conjunto de ejemplos que ilustran cada uno de los apartados. Con este planteamiento no queremos ignorar la importancia de la evaluación final o sumativa (imprescindible para la promoción de los alumnos) a la que se irá haciendo referencia; pero, según expresa el profesorado, este tipo de evaluación es más sencilla de aplicar.

En las páginas siguientes desarrollaremos este índice:

1. Sentido y pertinencia de la evaluación inicial

2. Instrumentos para la evaluación inicial

- Asociación libre y relaciones
- Dibujos e imágenes
- Uso de analogías
- Ponerse en lugar de...
- Cuestionarios
- Observación
 - a) Listas de control
 - b) Escalas de valoración
 - Numérica
 - Gráfica
 - Verbal
 - Comparativa
 - c) Pautas para el análisis de tareas complejas
 - d) Registro anecdótico
- Autoinformes
- Mapas conceptuales

El término «evaluación continua» no debe interpretarse como una incesante aplicación de pruebas y actividades de evaluación de todo tipo, con el objeto de tener al alumno «fichado» en todo momento. De la misma manera que el aprendizaje es continuo y se acompaña de una enseñanza prolongada y persistente, la evaluación debe proporcionar datos importantes de este continuo aprendizaje y orientación docente. Muchas veces será suficiente con establecer momentos estratégicos de observación y recogida

formalizada de elementos relevantes, y preparar un dispositivo inteligente de regulación del aprendizaje (continuo) y de la (continua) enseñanza. La evaluación continua se traducirá, de este modo, en la intención de ajuste didáctico permanente entre profesor y alumnos, y coordinado entre las diferentes propuestas evaluativas.

Para que se produzca este ajuste ya desde el principio se necesita contar con un mecanismo que ubique el momento en que se encuentra el alumno antes de iniciar un proceso de aprendizaje concreto (sea un ciclo educativo, un curso escolar, un trimestre o una unidad didáctica). Presumiblemente, cada sucesión estructurada de contenidos requerirá una tipología diferente de instrumentos evaluativos, de la que hablaremos con mayor detalle en los apartados sucesivos.

1. Sentido y pertinencia de la evaluación inicial

La evaluación inicial supone determinar la situación de los alumnos antes de iniciar un proceso de enseñanza y aprendizaje. Con ello se pretende adecuar la planificación del profesor a las necesidades y características de sus discípulos. Pero conviene que, además de ser explícita para el profesor, también lo sea para cada alumno y para el conjunto del grupo clase.

En síntesis, la evaluación inicial aporta:

- a) Al profesor: una impresión preliminar de sus alumnos, y datos relevantes para la organización de su planteamiento didáctico.
- b) A cada alumno: conciencia de lo que conoce en relación con un tema, posibles dificultades o grado de dominio de un procedimiento particular.
- c) Al conjunto de los alumnos como grupo clase: la oportunidad de contrastar el nivel de conocimiento personal, las dificultades particulares o los usos idiosincrásicos de ciertos procedimientos con los conocimientos, las dificultades y los modos de uso de los demás compañeros, lo que amplía su perspectiva particular y moviliza sus esquemas de conocimiento.

Desde esta perspectiva, podríamos concluir de manera parcial que los objetos de la evaluación inicial no son evaluables en el sentido de «calificables», sino que suponen un diagnóstico inicial del conocimiento que tienen los alumnos. Este diagnóstico, al ser explícito y compartido, tiene el valor añadido de servir como base para un aprendizaje más significativo.

El producto de esta evaluación conforma una primera fase en la construcción progresiva del conocimiento que se desarrolla en la escuela. Pero, como el conocimiento personal trasciende el conocimiento adquirido en la escuela, y como su construcción no es igual y homogénea para toda la población escolar sino que se realiza de manera personal y diferenciada para cada individuo, es necesario atender más detalladamente a estos dos aspectos (conocimiento desarrollado fuera del contexto escolar y contenidos interiorizados de manera personal) y a sus consecuencias cognitivas.

No todo se aprende en la escuela

Hablamos de un conocimiento paralelo —adquirido al mismo tiempo que el escolar pero fuera del centro— porque el alumno no solamente aprende los contenidos que los profesores le proporcionan en las clases, sino que aprende otras muchas cosas, y de manera más funcional, en casa con su familia, en el deporte, en los grupos de amigos, cuando ve la televisión o juega con una consola...

Estos conocimientos, a diferencia de los aprendidos en la escuela, a parte de que suelen ser más prácticos, se realizan en un contexto del que se desprende la información relevante. Nos referimos a este tipo de conocimiento por dos razones: la primera, porque el contexto (las personas y situaciones que lo componen) ayuda a valorar el propio éxito o adecuación de los resultados obtenidos. La misma dinámica cotidiana reajusta y «valora» las conductas que decidimos poner en marcha.

La segunda, por el papel que se atribuye a este tipo de conocimiento. En este sentido caben dos actitudes: una, entenderlo como problemático para el aprendizaje escolar, que sería «el bueno». Otra, entender estos aprendizajes más cotidianos estrechamente entrelazados con los que se adquieren en la escuela, por lo que es extremadamente importante saber cuáles son y qué relaciones se establecerán entre ellos.

Consideramos importante saber las relaciones que se dan entre el conocimiento menos formalizado, adquirido fuera de la escuela, y el que se desarrolla en el contexto escolar, porque el conocimiento no se transmite de manera mimética. Se construye en la interacción entre el profesor y el alumno y el contenido de enseñanza y aprendizaje, tal y como argumenta la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje escolar (Coll, 1990), en que se fundamentan las bases de la actual reforma educativa. Esta concepción sostiene que el aprendizaje es un proceso de construcción personal y progresivo que requiere la ayuda contingente y adecuada del profesor en cada situación y momento de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la interiorización personal del contenido que el profesor

facilita al alumno cada día en las clases precisa una conexión efectiva con los conocimientos anteriores, sean éstos adquiridos en la escuela —en días, meses o cursos anteriores—, o fuera de ella.

Importancia de saber lo que saben

Señalamos la importancia del conocimiento escolar adquirido con anterioridad y del conocimiento paralelo adquirido de manera menos formal fuera del centro escolar, porque los alumnos no aprenden «cualquier» información, sino que la aprenden desde la *lectura personal* que hacen del nuevo material en relación con lo que ya han aprendido anteriormente. Por lo tanto, nuestra tarea como profesores será la de facilitar a los alumnos una lectura rica en relaciones entre lo que ya saben y lo que van a aprender.

El requisito fundamental para conseguir una lectura eficaz que lleve a nuevas y más complejas interpretaciones de la realidad será, a parte de descubrir aquello que los alumnos son capaces de conocer, averiguar lo que ya saben, y no darlo por supuesto. Si emitimos ciertas hipótesis poco argumentadas sobre lo que los alumnos saben, corremos el riesgo de equivocarnos, porque interpretaremos la realidad a partir de lo que creemos que deben saber (por su edad, por lo que se supone o sabemos que hicieron el año pasado o incluso lo que hicieron con nosotros mismos unos meses atrás). Ello no significa que tengamos que indagar qué sabe exactamente cada uno de los alumnos sobre los temas que presentamos, por lo inviable y poco económico de la propuesta; pero sí insistimos en la conveniencia de determinar los conocimientos iniciales de los alumnos ante un nuevo aprendizaje.

Nuestro conocimiento de estas disposiciones iniciales deberá mantener un equilibrio entre la intuición fiable que como profesores tenemos sobre los alumnos y la necesidad de profundizar en la comprensión específica de las estructuras personales. También variará su grado de conocimiento según la importancia del contenido que desarrollamos y el momento en el que se lleva a cabo. Para ello precisamos de una gama de instrumentos suficientemente rica que se adecue a las diferentes exigencias.

No obstante, ante lo dicho anteriormente, no se debe llegar a la conclusión de que la evaluación inicial se ha de referir simplemente a conocimientos conceptuales o procedimentales. Tiene además toda una vertiente menos delimitada de carácter de experiencia que incluye tendencias, motivaciones y disposiciones hacia el aprendizaje.

En una evaluación inicial, consideramos diferentes *ámbitos del saber* que conviene tener en cuenta para lograr una información completa (Jorba y Sanmartí, 1994):

- El primero, relacionado con las *experiencias* y las *disposiciones del alumno*, incluye el conocimiento de cuestiones afectivas y emocionales, como la inclinación para aprender una determinada materia, o los hábitos y las actitudes vinculados con el aprendizaje. También el conocer la representación que tiene el alumno de las actividades que se realizan para aprender y evaluar (que no tiene por qué coincidir con la del profesor) proporciona muchas pistas sobre su enfoque personal. Una evaluación inicial sobre este ámbito se podría concretar, por ejemplo, en un cuestionario sobre los motivos que llevan a un estudiante de Secundaria a cursar una materia opcional y no otras, así como sobre sus intereses particulares respecto del área elegida y sobre las experiencias concretas o la formación que ha recibido fuera de la escuela sobre los contenidos de dicha área.
- El segundo se refiere a los *conocimientos académicos adquiridos con anterioridad*. De este modo, advertimos el conocimiento inicial de conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con un tema, pero también la articulación que establece entre ellos. Un ejemplo de evaluación inicial de este ámbito sería la resolución de una actividad escrita para comprobar si el alumno tiene asumido un requisito de aprendizaje del área de Matemáticas (por ejemplo, las ecuaciones de primer grado para introducir las de segundo grado).
- Y por último, las *ideas* y las *concepciones implícitas de los alumnos* en relación con la materia de estudio. Normalmente, han sido adquiridas de manera espontánea, pero se resisten fuertemente al cambio y son un pilar fundamental de ciertas decisiones poco transparentes o explicables a los ojos del docente. Por ejemplo, mediante preguntas orales, el profesor puede poner de manifiesto concepciones o interpretaciones muy personales y no siempre exactas de los alumnos sobre el origen de los fenómenos físicos (mareas, lluvia, sistema solar, etc.), que se han de tener en cuenta para un aprendizaje posterior.

La naturaleza de cada una de estas dimensiones es significativamente diferente. Por ello, convendrá disponer de diversos instrumentos para la evaluación inicial. Pero, sin perder de vista el carácter exploratorio de este tipo de evaluación, la situación de los alumnos debería conocerse mediante la *integración* de distintas pruebas o actividades diagnósticas.

En definitiva, la realización de una evaluación inicial ayuda *al profesor* a determinar el grado de profundidad con el que se deben abordar los contenidos y a detectar el nivel de heterogeneidad existente en la clase. Si el

profesor descubre que la mayor parte de los alumnos no conoce alguna parte importante de la materia que se daba por sabida, o que existe alguna idea errónea, será necesario incorporar este contenido en el desarrollo de la secuencia didáctica. Si el déficit se detecta en pocos alumnos, la estrategia será de carácter más particular.

Al alumno le permite tomar conciencia de sus conocimientos y dificultades, y las de sus compañeros de clase. Y reconocer las dificultades o el grado de saber es el primer paso para poder rectificar o para seguir avanzando en el conocimiento.

2. Instrumentos para la evaluación inicial

El grupo de los prácticos había preparado con esmero un conjunto de herramientas de trabajo para la evaluación inicial, en el marco de una evaluación continua.

Los primeros instrumentos los presentaron a finales de enero y requirieron varias sesiones.

Optaron por una presentación quizá poco atractiva pero efectiva: una lista de recursos ordenada de manera que resultara cómoda para los profesores.

Siguiendo esta pauta, ordenaron los instrumentos para la evaluación inicial según el grado de formalización; es decir, presentaron primero los instrumentos más intuitivos o menos formalizados, y después progresivamente, los más elaborados y difíciles de aplicar.

Cada uno de los instrumentos se acompañaba de una breve descripción, para informar sobre sus diferentes posibilidades y de un apartado de «indicaciones», con sugerencias de aplicación en los niveles o áreas más indicados, y con directrices para su adaptación a contenidos concretos o ciclos de aprendizaje.

La descripción de los instrumentos se realizó en unas fichas de cartulina, tipo cuartilla, para facilitar su manejo. En la parte delantera figuraban la descripción y las indicaciones, y en el reverso, se mostraban ejemplos para que la utilización fuera más sencilla. Los últimos instrumentos de la lista ofrecían también una presentación de sus diferentes tipos o modalidades.

Como estaba pensado que después de la explicación general cada profesor pudiera consultar las fichas para preparar con tranquilidad sus evaluaciones, al índice de los instrumentos se le dio forma de una tarjeta de préstamo.

Instrumentos para la evaluación inicial. Presentación

Instrumentos	Préstamo	
	Profesor	Día préstamo/retorno
1. Asociación libre		
2. Dibujos e imágenes		
3. Uso de analogías		
4. Ponerse en lugar de...		
5. Cuestionarios		
6. Observación		
7. Autoinformes		
8. Mapas conceptuales		

Antes de pasar a la explicación concisa de cada uno de los instrumentos, conviene precisar los criterios para su aplicación. No siempre o, mejor dicho, casi nunca son determinables a priori las condiciones exactas en que es adecuado utilizar uno u otro recurso. El proceso educativo es único en cada escuela y en cada aula, y las decisiones en cada caso también son únicas, aunque sí pueden apuntarse unos criterios generales. Éstos se refieren a aspectos que intuitivamente suelen ser tenidos en cuenta, pero es conveniente que sean compartidos entre todos. Enumeramos algunos de ellos:

- Directrices marcadas por la escuela respecto a la evaluación (es decir, decisiones conjuntas de todos los profesores) teniendo en cuenta la normativa.
- El estilo de enseñanza de cada profesor.
- El estilo de aprendizaje de los alumnos y sus características personales.
- La etapa y el nivel educativo en que se aplica el instrumento de evaluación.

- El área y el bloque de contenido.
- El tipo de contenido, dado que existen diferencias entre, por ejemplo, el registro y el seguimiento de progreso de una actitud y de un concepto.

En el apartado de indicaciones concretamos con más detalle estos criterios, pero siempre será el profesor que vaya a realizar la evaluación específica quien deba decidir.

Instrumento 1: Asociación libre y relaciones• *Descripción*

La idea de efectuar asociaciones libres en relación con un tema o contenido concreto se lleva a cabo mediante una lluvia de ideas dirigida por el profesor. Se recomienda anotar la información en la pizarra para que todo el grupo la tenga presente. El escuchar lo que dicen los compañeros permitirá, además, activar nuevos conocimientos. A medida que los alumnos van aportando ideas, el profesor apunta y repite lo que se ha dicho. Con ello da tiempo a pensar a otros alumnos, se crea un clima relajado que potencia la expresión oral y activa conocimientos o experiencias relacionados.

Estas asociaciones libres también se pueden hacer individualmente: el profesor plantea el tema y pide a los alumnos que escriban en un papel durante tres o cuatro minutos lo que se les ocurra sobre él. Luego, se hace la puesta en común. De esta manera, se garantiza que todos los alumnos hagan el esfuerzo de activar sus propios conocimientos y sus experiencias relacionadas. Además, preparan su «disposición para aprender», abriendo más conexiones que cuando el profesor inicia el tema sin contar con las aportaciones de los alumnos.

Una variante, más directiva y concreta que la lluvia de ideas, es la técnica de *completar frases*. Sobre un tema particular se presentan por escrito al alumno una serie de frases incompletas que él debe concluir como mejor le parezca. A diferencia de la lluvia de ideas, que pretende hacer aflorar conocimientos concretos sobre una temática de estudio, el procedimiento de acabar frases permite extraer ideas o concepciones implícitas que tienen una naturaleza más espontánea y poco formalizada, distinta de los conocimientos, más precisos y fácilmente verbalizables.

• *Indicaciones*

Este instrumento está indicado para todos los niveles educativos, siempre que se adapte el lenguaje. En los primeros niveles de la escolaridad se

recomienda utilizar la lluvia de ideas, en forma oral y centrada en pocas frases o demandas, de manera que las posibles respuestas de los niños queden bien delimitadas y sean comprensibles para ellos.

La variante de completar frases se recomienda, preferentemente, a partir del segundo ciclo de Primaria. No conviene utilizarla de manera generalizada, sino en casos puntuales con objetivos determinados para detectar, por ejemplo, la comprensión de conceptos.

• Ejemplos

1. Lluvia de ideas sobre un tema. Educación Secundaria. Área de Ciencias Sociales

«Escribe en una hoja lo que sabes sobre el crecimiento de la población mundial. Después se pondrá en común en la pizarra.»

Pasados quince minutos se ve escrito en la pizarra lo siguiente:

- Disminuye cada año debido al control de la natalidad y a la legalización del aborto.
- Aumenta en los países asiáticos y africanos.
- El envejecimiento es uno de los problemas principales.
- Existe una población muy desigual en los países industrializados y en los del Tercer Mundo.
- El control de la natalidad es una posible solución para los países subdesarrollados.
- En España ha disminuido la población, pero no se sabe exactamente si el descenso se ha dado por igual en las diferentes autonomías.
- Incremento de la mortalidad entre los niños y los jóvenes.
- En el año 2000 la población mundial será de 40 000 millones de personas, y en 100 años más esta cantidad se puede duplicar.
- Hay religiones en algunos países que premian el tener muchos hijos y desaprueban no tener ninguno

De esta lluvia de ideas, el profesor, a parte de revisar los conceptos erróneos que se detecten, puede sacar unas primeras conclusiones, muy generales y de diferente naturaleza:

- Es posible que el tema no les sea del todo ajeno, porque se ha tratado repetidamente en los medios informativos, pero no lo han estudiado de manera sistemática, ya que no sitúan el fenómeno en sus

correspondientes coordenadas temporales y, escasamente y de manera difusa, en sus coordenadas sociales, espaciales y culturales.

- Tampoco aportan datos cuantitativos que argumenten sus afirmaciones (y cuando lo hacen se detectan problemas de significatividad); lo que corrobora que, muy probablemente, las fuentes de información sobre este tema sean asistemáticas o externas a la escuela, con la consecuente dispersión de conocimientos.
- Otra rápida conclusión que el profesor extrae es la falta de relaciones que los alumnos establecen con otros temas estrechamente vinculados, como pueden ser: las repercusiones que la superpoblación puede tener en la naturaleza (climatología, bosques, etc.), la explotación de estos recursos naturales, o también su repercusión en la economía mundial y en las decisiones de carácter político.

2. Ejemplo de preguntas/respuestas, mediante las que el profesor puede detectar modelos implícitos y concepciones erróneas sobre el tema de la energía. Educación Secundaria. Área de Ciencias Naturales

«Indicar si en las siguientes situaciones u objetos se puede decir que existe energía, y de qué tipo, o no»:

- Un futbolista regateando a un contrario
- Un trozo de madera
- Un tigre comiendo una presa
- Un muelle comprimido
- El mismo muelle distendido
- Un helecho fosilizado
- Una escultura de acero en lo alto de un edificio
- Un ordenador conectado
- Una calculadora solar
- Un molino de viento en funcionamiento

3. Ejemplo de frases inacabadas. Educación Secundaria. Área de Matemáticas

- La proporción áurea
- Para construir el número áureo de un segmento
- Un ejemplo de proporción áurea
- Los orígenes de la proporción áurea
- Las proporciones áureas no siempre
- En el colegio podemos encontrar un rectángulo áureo en
- El número áureo se representa por

Instrumento 2: Dibujos e imágenes

• Descripción

El lenguaje pictórico y gráfico es una alternativa al lenguaje escrito u oral y ocupa otro nivel de representación mental. La expresión gráfica responde tanto a particularidades de ciertas áreas, como a la tendencia de los alumnos a visualizar pictóricamente la realidad que les rodea, en oposición a una tendencia más verbalista. O lo que es lo mismo, a traducir en un lenguaje más gráfico algunos de los contenidos que estudian en las diferentes áreas. Estas representaciones se pueden utilizar tanto para identificar como para crear. En el primer caso se proporciona a los alumnos los dibujos, imágenes o gráficos, y en el segundo, es el alumno quien los elabora.

• Indicaciones

Este instrumento de evaluación inicial se puede utilizar desde el primer ciclo de Primaria hasta el segundo ciclo de Secundaria, en áreas como:

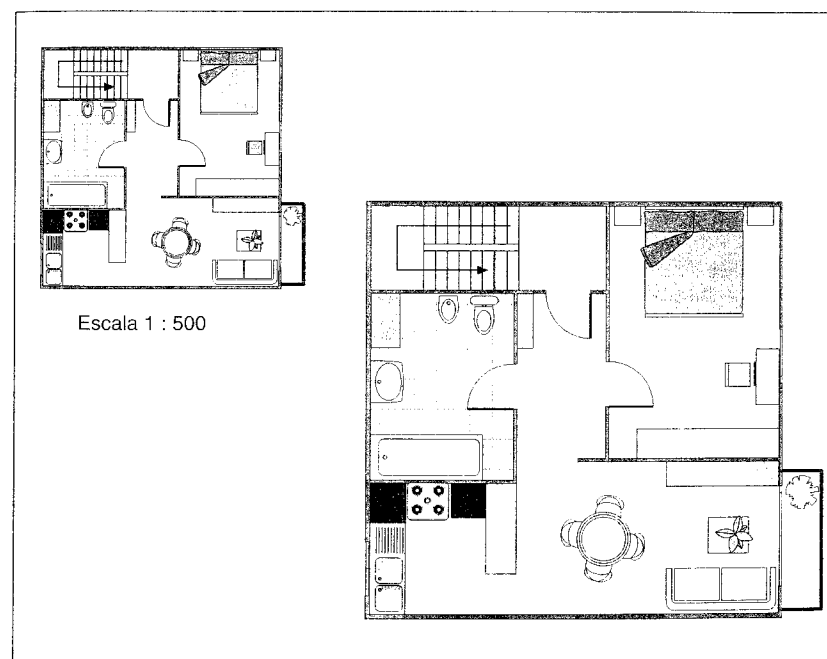
- Ciencias de la Naturaleza (por ejemplo, en temas relacionados con la composición de la materia, en los que se tengan que seleccionar o extraer concepciones implícitas sobre estados de agregación de la materia; o con el movimiento de la tierra y del sistema solar, en los que se dibujen modelos del movimiento terrestre en relación con otros cuerpos celestes, etc.).
- Ciencias Sociales, en las que se pueden utilizar fotografías, planos o mapas (localización de elementos en un plano, interpretación o representación de elementos geográficos del entorno del alumno, etc.).

- Matemáticas (donde se puede averiguar el grado de aplicación práctica que hacen los alumnos de los números decimales en relación con los fraccionarios —representándolos en una recta o mediante un dibujo representativo que los integre—, o en algunos contenidos de geometría elemental, etc.).
- Expresión visual y plástica (en estudios sobre publicidad o trabajos sobre volumen donde se tenga que demostrar el uso de perspectiva caballera, por ejemplo, etc.).

• Ejemplo

Utilización de planos, para valorar la proporcionalidad en lugar de emplear solamente el lenguaje matemático. Educación Primaria/Secundaria. Área de Matemáticas

Se presenta un modelo cotidiano a escala del que se debe extraer la respuesta. «¿Sabrías decir a qué escala está el segundo plano? ¿Cómo has llegado a esta respuesta? ¿Qué has hecho?»



Instrumento 3: Uso de analogías• *Descripción*

Aunque este recurso no se emplea con mucha frecuencia en las aulas escolares, presenta algunas ventajas que lo hacen interesante. El uso de símiles en una evaluación inicial consiste en plantear al alumno, por ejemplo, un concepto y pedirle que establezca relaciones con otras realidades conocidas. No se trata tanto de evocar libremente lo que se le ocurra al alumno en ese momento, sino de traducir esa palabra clave o frase que le da el profesor en otra que no pertenezca al mismo campo semántico. En esa transposición lingüística se detecta, en muchos casos, una sutil valoración por parte del alumno. La elección de una determinada palabra o situación lleva implícita una valoración sobre el concepto, que en la mayoría de casos tiene que ver con su finalidad o uso concreto.

Si bien la interpretación de los resultados de este instrumento no es sencilla, la elección al buscar el símil deja traslucir en muchas ocasiones dificultades específicas y permite valorar la motivación y la disposición hacia el aprendizaje del concepto, procedimiento o actitud.

• *Indicaciones*

Este procedimiento se indica para temas de fácil definición y conceptualización (por ejemplo, Revolución Industrial) y de los que se ramifiquen diferentes elementos (causas del cambio, consecuencias de la industrialización, aspectos ideológicos en relación con otras revoluciones contemporáneas, etc.); o para cuestiones básicas que se van a desarrollar, sobre las que se pueden tener percepciones diferentes, todas ellas válidas.

También resulta útil para actuaciones que se presentan en frases breves y sobre las que el alumno emite algún tipo de juicio. Por ejemplo, los sistemas de producción actuales, o las autopistas de la información en el área de Tecnología.

Respecto a la edad de aplicación, el uso se recomienda a partir del momento en que los alumnos puedan establecer comparaciones y analogías simbólicas entre realidades: a partir del tercer ciclo de Primaria y, sobre todo, a lo largo de la Educación Secundaria.

• *Ejemplo*

Uso de analogías para conocer la predisposición afectiva de los alumnos al aprendizaje de temas tecnológicos de Educación Secundaria. Área de Tecnología

«Trata de seleccionar un objeto próximo a ti, un elemento de la naturaleza y un nombre abstracto que simbolicen para ti la tecnología. Justifica tus elecciones.»

Se detectaban dos posturas bastante radicales al respecto y en la justificación se pueden valorar las expectativas temáticas que tienen los alumnos.

Éstas son algunas respuestas de diferentes alumnos a este ejercicio:

- *Objetos*: reloj, porque ahorra tiempo; taza, porque puedes beber o no de ella; cualquier objeto, porque todos son productos tecnológicos; careta, enmascara lo más natural; televisión, porque se parece; autómatas, porque hace las cosas sin pensar; fotocopia o robot, porque copia o hace lo que se le dice.
- *Elementos de la naturaleza*: aire, está en todas partes y muchas veces no lo ves; clima, cambia, a veces es fácil y a veces difícil; moho, sale por todas partes; Sol, es imprescindible, reconforta si se utiliza bien y agobia si es muy fuerte; flor, muchas veces se muere antes de ser útil.
- *Nombre abstracto*: paro, ayuda, invasión, soporte, apoyo, atención, curiosidad, atracción, conquista, disciplina, igualdad.

Instrumento 4: Ponerse en lugar de...• *Descripción*

Este recurso evaluativo tiene el valor de integrar los conocimientos adquiridos en el entorno escolar y suscita la puesta en práctica de los conocimientos e intuiciones que forman parte de los esquemas mentales más personales. «Ponerse en lugar de...» supone pasar de ser espectador a ser actor. Se le pide al alumno que entienda la situación que se le presenta, que active sus conocimientos previos y que comunique qué haría él en un caso parecido o en el mismo lugar de un personaje de un texto. En el proceso de decisión del alumno, el profesor puede entrever concepciones previas, ideas implícitas erróneas y valores o directrices que le mueven.

• *Indicaciones*

Este instrumento evaluativo resulta muy apropiado para cuestiones relacionadas con las ciencias sociales y para contenidos referidos a valores, actitudes y normas.

Por ejemplo, en el área de las Ciencias Sociales se puede utilizar para detectar hasta qué punto el alumno comprende «desde dentro» la importancia de las decisiones de personajes políticos que, en su momento, han podido cambiar el transcurso de la historia. En este sentido se le presenta un texto y se le pide que imagine que es un determinado personaje, y que detalle qué haría y por qué; o qué situaciones hubiera variado y cómo.

En el ámbito de los valores, las actitudes y las normas, el uso de este procedimiento empático se traduciría en actividades de resolución de «conflictos morales»: se presenta al alumno un caso en el que ha de tomar partido y llegar a una resolución, que debe argumentar. En esta decisión y justificación se reflejan los valores y las motivaciones que conducen los actos de los alumnos.

Estas decisiones acostumbran a ser muy matizables y personales y, además, requieren una importante reflexión, por lo que se recomienda su aplicación individual y por escrito. Si se llevan a cabo en pequeño grupo, conviene recoger los diferentes enfoques y los desacuerdos que puedan surgir en el debate. Si se decide resolver conflictos morales en gran grupo, el profesor, que conoce las tendencias actitudinales generales de cada uno de sus alumnos, debería provocar que salieran a la luz los diferentes enfoques, si bien esto puede llevar a un debate improvisado sobre el tema.

• Ejemplo

Actividad de perspectivismo. Educación Primaria. Área de Conocimiento del Medio

Lee el texto siguiente intentando entender la idea global. Después, responde las preguntas que se plantean:

«El sobrepastoreo o exceso de ganado en una zona tiene las siguientes consecuencias:

Produce un exceso de pisoteo sobre suelos erosionados, que son arrastrados con toda la vegetación que contienen. Este efecto se agrava en lugares de fuertes pendientes, en zonas que padecen largos períodos de sequía o con precipitaciones de alta intensidad.

Es muy selectivo, arruina las especies más apetitosas para el ganado y hace proliferar las que éste rehúsa.

Origina zonas con suelo desnudo donde la erosión actúa sin ningún freno.

Y, por último, induce al ramoneo, que si es excesivo también tiene consecuencias notables para la erosión: facilita la mayor circulación del viento, mayor impacto de los meteoros sobre el suelo; aminora el bombeo profundo de nutrientes, necesario para los pastos; reduce el humus; disminuye las sombras y los microclimas en torno al árbol, tan necesarios para algunas especies de pastos.

Pero el sobrepastoreo y sus consecuencias dependen, a su vez, de la clase de ganado existente y si el predominio es de ovino y caprino los efectos erosivos son más intensos».

(Fuente: *Geografía y medio ambiente*. Monografía de la Dirección General del Medio Ambiente. MOPU. Madrid, 1984.)

En el texto se advierte una preocupación por la posible desertización y degradación del suelo. Imagina primero que eres un pastor y que tienes un rebaño de 45 ovejas. ¿Qué opinión te merecen los comentarios anteriores? ¿Cambiaría tu vida diaria en algún aspecto después de tener esta información? ¿En qué?

Ahora imagina que eres un experto en el tema y que tienes que hacer un informe sobre el problema para el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. ¿Qué medidas de prevención y actuación general aconsejarías?

Instrumento 5: Cuestionarios

• Descripción

Probablemente, éste es el recurso que menos explicaciones necesita, atendiendo a su alto grado de utilización entre el profesorado, tanto en la evaluación inicial como en los otros tipos de evaluación. Se puede llevar a cabo mediante preguntas abiertas o cerradas, consiguiéndose resultados diferentes en cada caso (consúltese anexo 1 «Tipología de preguntas»).

Una variable importante que considerar es la forma de aplicación de los cuestionarios, que cambiará según las condiciones y los objetivos perseguidos. Conviene definir de manera precisa la información que se quiere extraer y dirigir las preguntas del cuestionario exclusivamente a obtener dicha información. Así, además de conocer con exactitud quién o quiénes responderán el cuestionario y qué tipología de información se quiere recabar, sobre el contenido de la información se debe concretar: las grandes dimensiones sobre las que se preguntará, sus indicadores concretos y cómo se medirán.

Centrándonos en sus aplicaciones para la evaluación inicial, queremos destacar la posibilidad de que sea *el mismo alumno* quien elabore un banco de preguntas sobre el contenido en cuyo estudio se va a iniciar. Esto permite al profesor valorar el nivel de comprensión y profundidad con que el alumno aborda el nuevo tema, así como sus intereses particulares.

Otro tipo de cuestionarios, *los estandarizados*, cuentan con un baremo para corregir las respuestas y compararlas con las de la población general; por ejemplo, los que existen sobre comprensión lectora o hábitos de estudio, u otros cuestionarios multidisciplinares. No nos detendremos en su

explicación, dado que estos cuestionarios tienen una finalidad más global y se pueden encontrar en el mercado.

Entra también en este apartado la modalidad quizá más utilizada por los profesores para realizar una evaluación inicial: una *sesión de preguntas y respuestas orales* con el grupo clase. Este diálogo con los alumnos debe planificarse con detalle, de manera semejante a como se prepara un texto escrito que se les entrega para que lo respondan.

• Indicaciones

En la evaluación inicial, además de determinar si las respuestas son correctas o incorrectas es interesante, sobre todo si las cuestiones son abiertas, *organizar los resultados* en relación con cada uno de los alumnos y con el conjunto del grupo clase.

Existe un procedimiento que categoriza los resultados mediante la codificación de las respuestas de los alumnos con independencia de su grado de acierto. Así, a las respuestas se les da un código según se les atribuya una categoría determinada. Este procedimiento recibe el nombre de *red sistémica* (Jorba y Caselles, 1996) y se representa en forma de cuadro de doble entrada, en el que las entradas son, por un lado, la lista de los alumnos de la clase y, por el otro, los códigos que corresponden a la codificación y caracterización del tema. La elaboración de una red sistémica requiere, por tanto:

- a) La definición de las categorías y su codificación.
- b) La confección del cuadro de resultados, en forma de tabla de doble entrada.

Una lectura rápida permite diagnosticar el estado de cada uno de los alumnos en particular y del grupo en general.

Mientras que en los procedimientos descritos hasta el momento es el *profesor* quien valora el nivel de conocimiento del alumno a partir de las respuestas a las preguntas formuladas, existe un tipo de cuestionarios llamados indirectos, en los que es *el alumno* el que valora su nivel de conocimiento de los conceptos o procedimientos que se tratarán próximamente en clase. Esta valoración le sirve al alumno para hacerse más consciente de su propio conocimiento, al tenerlo que valorar y, en la medida que los resultados se hagan públicos, conocer el nivel que tiene en relación con sus compañeros de clase.

• Ejemplos

1. Red sistémica. Educación Secundaria. Matemáticas

Intentad resolver, por parejas, el problema siguiente: «El autobús número 12 sale de su parada de origen a las 7 de la mañana, acaba su servicio a las 23.30 horas en la misma parada y sale cada 18 minutos; el autobús número 34 inicia su recorrido media hora más tarde que el número 12, acaba al mismo tiempo y sale de la parada cada 30 minutos; por último, el autobús número 67 tiene el mismo horario que el número 34 y sale de la parada cada 24 minutos. En un momento coinciden en su trayecto y salen de una misma parada. ¿Cuántos minutos deberán transcurrir hasta que se vuelvan a encontrar? Explicad cómo lo habéis calculado».

a) Definición de categorías

Categorías	Códigos
<i>Planteamiento</i>	
— Se equivocan en el planteamiento general.	1
— No tienen en cuenta los datos distractores.	2
— Consideran parcialmente la situación de resolución.	3
<i>Resolución</i>	
— Abordan la resolución utilizando:	
a) Ensayo/error.	4
b) Dibujo/gráficos.	5
c) Relaciones conocidas.	6
d) Relaciones elaboradas por ellos.	7
<i>Resultado y comprobación</i>	
— Llegan a un resultado correcto.	8
— Les falta precisar o revisar parcialmente el resultado.	9
— Les falta argumentar su respuesta.	10

b) Cuadro de resultados

Alumnos (parejas)	Códigos									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	X			X	X				X	
2		X		X					X	
3		X		X					X	X
4					X	X		X		X
5						X		X		X
6		X		X	X				X	
7		X		X					X	X
8			X	X	X		X		X	X
9				X				X		
10				X				X		
11	X	X	X	X	X		X		X	X
12		X		X						X
Total	2	6	2	10	5	2	2	4	7	7

Una lectura horizontal del cuadro de resultados permite detectar los puntos débiles (o los puntos fuertes, o ambos, según como se hayan redactado las categorías) de cada pareja de trabajo. Si lo que interesa es un análisis de cada una de las categorías, o alguna en particular, se puede leer el cuadro en vertical.

2. Cuestionario indirecto. Educación Secundaria. Área de Lengua y Literatura

En el cuadro siguiente indica:

- Cuál es el nivel con que conoces los conceptos siguientes (nivel de conocimiento).

- Si crees que lo has estudiado antes o crees que es la primera vez que lo estudias en clase.
- Si lo has aprendido fuera de clase (en tu casa, por televisión, en algún libro, alguien te ha hablado de ello, etc.), indícalo.

Conceptos	Nivel de conocimiento*					Estudiado anteriormente			Dónde
	1	2	3	4	5	Sí	No	No sé	
Poesía épica									
Poesía popular									
Entremés									
Sainete									
Drama									
Letrilla									
Elegía									
Égloga									
Sincronía/diacronía en diferentes géneros									

* Nivel de conocimiento: 1: No sé definirlo, 2: Lo definiría con mucha dificultad, 3: Lo definiría de manera incompleta, 4: Lo definiría bastante bien, 5: Lo definiría y sabría explicar alguna cosa más.

Instrumento 6: Observación

• Descripción

Nos referimos a la observación directa como la manera de captar de un modo descriptivo y contextualizado lo que sucede, en un período de tiempo limitado, en una secuencia didáctica elegida en función de unos criterios establecidos previamente, que son el objeto de la observación.

Tampoco este recurso es exclusivo de una evaluación inicial. Y si bien existen registros de observación en el mercado, conviene adaptar a cada situación el contenido de estos instrumentos.

Lo más importante en las situaciones de observación es delimitar:

- a) Qué se va a observar.
- b) Quién lo va a hacer.
- c) Cuándo se llevará a cabo la observación, lo que implica también determinar cuántas veces.
- d) Cómo se llevará a cabo.

Los objetos de observación se han de establecer cuidadosamente, no de forma improvisada, y deben ser determinados por criterios de relevancia, más que de exhaustividad. Las conductas de los alumnos se pueden desglosar de manera muy meticulosa, pero es más conveniente agrupar en campos las diferentes actuaciones, para no complicar excesivamente la observación ni dificultar el análisis y la valoración de los datos.

Por otra parte, si se delimitan excesivamente los aspectos que se quieren observar —mediante instrumentos «cerrados» de observación—, pueden no quedar registrados otros aspectos que puedan producirse durante la observación. Por ello, es recomendable reservar algún apartado «abierto» en los registros evaluativos.

Normalmente, es el profesor quien registra, en clase, en el patio o en una excursión, las actuaciones de sus alumnos; pero puede ser interesante, en alguna ocasión, hacer una *observación participada* por el alumno, que lo conciencie de sus propios actos. También cabe en algún momento importante disponer de dos observadores sobre un mismo hecho, para reducir la complicidad que a veces puede darse entre el profesor que observa y el alumno que es observado.

Aunque la observación se focaliza en actuaciones directamente objetivables que se perciben por los sentidos (respuestas verbales, construcciones con material, reacciones en la relación con otros, etc.), es difícil precisar su grado de subjetividad u objetividad. Esto aconseja no hacer interpretaciones demasiado precipitadas de los datos registrados.

El momento elegido para observar debe también decidirse con cuidado. Ahora nos centramos en la evaluación inicial, por lo que no existen muchas dudas sobre cuándo realizarla. Pero si se quiere compaginar con una evaluación de proceso, hay que precisar cuántas veces y cuándo se desarrollará. Para observar procedimientos y actitudes, se recomienda efectuar la misma observación en tres momentos diferentes del proceso para sacar conclusiones, ya que la adquisición de este tipo de contenidos suele producirse a medio o largo plazos.

• Tipos

En este apartado, se exponen las diferentes maneras de registrar la información observada. Se distinguen varios tipos de instrumentos de recogida y valoración. En toda observación inicial, hay que tomar dos decisiones, que corresponden a dos grandes preguntas:

— ¿Qué aspectos se quiere observar?

— ¿Qué tipo de valoración se quiere realizar? Pregunta que incluye: ¿cómo se registrará lo que se observe?

A continuación, se ofrece una gama variada de registros que, naturalmente, suponen un comportamiento diferente por parte del profesor:

- a) *Listas de control.*
- b) *Escalas de valoración* (numéricas, gráficas, verbales, comparativas).
- c) *Pautas para el análisis de tareas complejas.*
- d) *Registro anecdótico.*

a) *Listas de control*

Consisten en un listado de posibles actuaciones del alumno ante una situación específica, cuya presencia o ausencia se quiere comprobar.

En este tipo de registro no se hacen comentarios ni se cuantifica el comportamiento del alumno.

Proceso de elaboración:

- Primero se listan sin ambigüedad las actuaciones que se quiere observar.
- Después se ordenan y aglutinan estas actuaciones en grandes dimensiones.
- Más tarde, se comprueba que están en la lista las dificultades o errores más frecuentes referentes al hecho observado.
- Por último, se da a la lista un formato de sencilla utilización, que acostumbra a ser dicotómico (presencia/ausencia, se da/no se da, sí/no) o como máximo se incorpora otro grado de valoración que correspondería a la indeterminación o duda en la valoración.

Dos son las principales ventajas de las listas de control: son de rápida aplicación y obligan al profesor a seleccionar actuaciones de interés.

Ejemplo

Lista de control para la observación del proceso de lectura silenciosa. Educación Primaria. Área de Lengua

Alumno/a Área

Actividad Fecha

Aspectos	Sí	No	Dudoso
Cuando el alumno tiene que leer de manera silenciosa en clase un texto de estudio sobre el que se le harán unas preguntas orales de comprensión...			
...se concentra con facilidad.			
...consulta el diccionario.			
...pregunta a su compañero con asiduidad.			
...mueve los labios al leer.			
...efectúa algún gesto que denota incompreensión.			
...pregunta al profesor.			
...presenta signos de nerviosismo.			
...acaba con rapidez.			
...utiliza el subrayado.			
...escribe en un papel aparte.			

b) Escalas de valoración

Comparadas con las listas de control, suponen una mayor concreción, dado que atienden al *grado* de presencia o ausencia de la actuación concreta. En una escala de valoración, el listado de posibles actuaciones del alumno viene acompañado por una escala graduada en la que se expresa la posición de cada alumno. Se identifican varios tipos de escalas: numérica, gráfica, verbal y comparativa.

— Numérica:

La valoración del aspecto que se pretende observar se indica por medio de un número; el profesor deberá marcar el nivel de consecución en el que cree que está el alumno. La escala recomendada depende de diferentes factores entre los que destacan:

- El nivel de discriminación que el profesor quiera conseguir; así la escala puede ir desde tres valores numéricos (nivel de discriminación muy bajo) hasta diez valores (nivel de discriminación muy alto).
- La necesidad de decantarse en la valoración; si existe esta necesidad, el profesor no deberá considerar escalas numéricas con un valor intermedio o, lo que es lo mismo, no deberá elegir escalas con un número impar de grados de valoración, porque siempre quedará un grado medio que no le informará significativamente.
- La conveniencia de empezar la escala numérica por el número cero también depende de los objetivos del profesor; si quiere dejar muy clara la ausencia total del comportamiento que observar, el número cero es muy ilustrativo; pero entonces se debe mantener el mismo nivel de rigor para el número superior de la escala. Por lo general, se recomienda comenzar por el número uno (para indicar, por ejemplo, «nunca») y la graduación de las escalas más corrientes acostumbra a ser de 4, 5, 6, 7 o 10 niveles de valoración.

Ejemplo

Escala numérica para la valoración de una exposición oral preparada. Educación Primaria. Área de Lengua. Conocimiento del Medio

En una exposición oral en clase sobre un tema preparado, el alumno se muestra:	1	2	3	4	5
Tranquilo					
Flexible					
Con dominio del vocabulario específico					
Con una estructura clara del tema					
Preocupado por cómo va saliendo					
Desenvuelto respecto a los apuntes					

En una exposición oral en clase sobre un tema preparado, el alumno se muestra:	1	2	3	4	5
Regulando el interés de sus compañeros					
Con dominio de la audiencia					
Abierto a las preguntas					
Con buenas argumentaciones					
Dispuesto a ser criticado					
Contento al final de la exposición					

— Gráfica:

Son similares a las anteriores, pero la valoración no se efectúa sobre una serie numérica sino mediante rectas concatenadas. Se trata de una valoración más general e intuitiva que busca obtener un perfil gráfico de los rasgos relacionados de comportamiento.

Ejemplo

Escala gráfica para la valoración de una exposición oral preparada. Educación Primaria. Área de Lengua. Conocimiento del Medio

En una exposición oral en clase sobre un tema preparado:

El alumno se muestra (izquierda: poco; derecha: mucho):

— Tranquilo					
— Flexible					
— Con dominio del vocabulario específico					
— Con una estructura clara del tema					
— Preocupado por cómo va saliendo					
— Desenvuelto respecto a los apuntes					
— Regulando el interés de sus compañeros					
— Con dominio de la audiencia					
— Abierto a las preguntas					
— Con buenas argumentaciones					
— Dispuesto a ser criticado					
— Contento al final de la exposición					

— Verbal:

En este tipo de escalas las categorías se describen con una palabra breve y precisa de la característica que se quiere observar.

Ejemplo

Escala verbal para la valoración de una exposición oral preparada. Educación Primaria. Área de Lengua. Conocimiento del Medio

En una exposición oral en clase sobre un tema preparado:

El alumno se muestra:	Poco	Medio	Bastante	Mucho
Tranquilo		x		
Flexible			x	
Con dominio del vocabulario específico				x
Con una estructura clara del tema	x			
Preocupado por cómo va saliendo				
Desenvuelto respecto a los apuntes				
Regulando el interés de sus compañeros				
Con dominio de la audiencia				
Abierto a las preguntas				
Con buenas argumentaciones				
Dispuesto a ser criticado				
Contento al final de la exposición				

— Comparativa:

En esta escala se ordena a todos los alumnos desde el más bajo respecto a una categoría hasta el más valorado. El uso de la ordenación no debe considerarse una clasificación de buenos y malos, sino que debe ayudar, por ejemplo, a agrupar a los alumnos para el trabajo en grupos cooperativos. Para facilitar la ordenación de un numeroso grupo de alumnos, se pueden establecer cuatro o cinco niveles de consecución o realización de la capacidad que se quiere observar (cuatro o cinco grandes grupos de alumnos).

*Ejemplo**Escala comparativa*

Siguiendo con el ejemplo anterior, la característica de comparación sería: «Ordenar a los alumnos de la clase (o ordenar en cuatro grandes grupos la totalidad de la clase) en función de su capacidad para expresarse oralmente previa preparación de un tema».

c) Pautas para el análisis de tareas complejas

Este procedimiento se utiliza para evaluar la *calidad* de un trabajo o una tarea compleja. Antes de su realización, se establecen unos criterios sobre los que el profesor se ha de pronunciar.

Por el modo de registrar la información, se puede considerar una variedad de escala de valoración. Pero tiene algunos aspectos diferentes, como el establecimiento de los *criterios* que orientan la valoración, y la idea de que es una *guía* para la observación y el análisis de otras producciones (trabajos, etc.). Supone un proceso más objetivo, asegurando la igualdad en las valoraciones, puesto que se han contemplado los mismos aspectos; hecho que no siempre es fácil de mantener en tareas complejas o en un trabajo por proyectos.

Se trataría de proponer a los alumnos una tarea inicial, que todavía no se ha desarrollado en clase, sobre la que tengan, preferentemente, conocimientos previos de cursos anteriores.

Ejemplo

Pauta de análisis de un trabajo escrito sobre la historia del pueblo de Israel. Educación Primaria. Área de Religión

Valorar con 1, 2 ó 3 las siguientes dimensiones y aspectos:

1. Estructura

- Organización general
- Idea principal
- Ideas secundarias
- Conexión entre frases
- Conexión entre párrafos
- Cierre del texto

2. Contenido específico

- Respeto cronológico de los acontecimientos de la historia del pueblo de Israel según fuentes bíblicas.
- Relación entre hechos bíblicos, lugares y protagonistas que guían el pueblo de Dios en el Antiguo Testamento.
- Sentido de la manifestación de Dios a través de las situaciones y las acciones de los hombres y las mujeres del pueblo de Israel.
- Conexión de referencias del Antiguo Testamento con la figura de Jesús de Nazaret.

3. Semántica

- Léxico general de la edad
- Vocabulario específico del tema
- Frases acuñadas, citas, etc.
- Originalidad o personalización del texto

4. Gramática

- Uso de adjetivos
- Adverbios de lugar, tiempo... (determinar)
- Calidad gramatical de las frases

5. Ortografía

- Utilización de la puntuación (desglosar según intereses y niveles: dos puntos, admiraciones, etc.)
- Relación grafemas/fonemas
- Separación de sílabas
- Uso de mayúsculas
- Variedad de palabras enlace
- Uso de normativa conveniente y adecuada a la edad (uso de v/b, g/j, etc.)

6. Aspectos formales

- Identificación del trabajo: nombre/curso/fecha/título
- Respeto de los márgenes
- Letra manuscrita
- Limpieza en la presentación

d) Registro anecdótico

Este instrumento de observación, pese a que comúnmente se ubica en la evaluación del proceso, también es válido en la evaluación inicial. Más que registrar conductas iniciales al empezar un tema o una unidad didáctica, se trata de registrar de manera puntual, y cuando suceda, un *incidente o hecho* ocurrido en clase.

El profesor tiene a mano la ficha de registro y describe el hecho observado, y posteriormente lo interpretará. Es importante no confundir la descripción (que debe incorporar aspectos contextuales) con la interpretación del hecho. El valor añadido de este tipo de registro en una evaluación inicial es la posibilidad de tener en cuenta el contexto y la confluencia de factores que hacen que se desencadene esa conducta. La observación inducida, es decir, el concretar totalmente los aspectos que se deben observar puede acotar excesivamente la realidad y las posibilidades del alumno; por eso es importante llevar un registro contingente que permita registrar conductas imprevistas. El conjunto de registros sobre un mismo alumno puede dar información valiosa para una evaluación de proceso.

Ejemplo

Ficha para el registro anecdótico

Alumno/a:

Fecha: Hora: Lugar:

Descripción del hecho:

.....

.....

Interpretación:

.....

.....

• Indicaciones

La observación es un instrumento adecuado para el registro y la valoración de procedimientos y actitudes. Una de las condiciones más importantes, además de los criterios y los aspectos objeto de observación, es que la situación observada sea auténtica; es decir, lo más próxima posible a la realidad. Si basamos nuestra observación en una situación equivocada o

poco pertinente, quizá registremos con mucho rigor un conjunto de acciones, invalidadas por su escasa funcionalidad y aplicación educativa.

Como ya se ha señalado, en algunos casos, los instrumentos deberían complementarse con un apartado de observación abierta, sin aspectos predeterminados, aunque esta decisión dependerá siempre del tiempo y de los objetivos personales del profesor.

Nótese, por último, que frecuentemente resulta más eficaz no querer elaborar unas pautas de observación muy exhaustivas, que centrarse en los aspectos relevantes, pocos y precisos.

Instrumento 7: Autoinformes

• Descripción

Consiste en que el alumno elabore un registro narrativo, escrito u oral, para valorar, preferentemente, *el propio proceso de toma de decisiones* en la aplicación de determinados contenidos curriculares.

• Tipos

La tipología de autoinformes viene determinada por el momento en que se elabora. Un autoinforme puede tener tres momentos de aplicación: antes de empezar la tarea propuesta, para registrar la toma de decisiones y explicar qué se hará a continuación; durante la realización de la actividad, explicando lo que se está haciendo; y, después de acabar la tarea, para su valoración y revisión. Se recomienda que entre la finalización de la tarea y el autoinforme no transcurra excesivo tiempo.

• Indicaciones

Aunque los autoinformes son poco comunes en la mayoría de las escuelas, y quizá menos en una evaluación inicial, resultan indicados para explicitar la toma de decisiones de un alumno sobre procedimientos, su planificación y revisión. Se trata de un instrumento cuyas respuestas son un tanto costosas de interpretar y sistematizar, pero puede ser útil para algunos alumnos. Además, pide un elevado grado de reflexión del que se suelen sacar conclusiones muy útiles.

Precisamente por la reflexión que piden, los autoinformes son recomendables a partir del tercer ciclo de Primaria. Formas más simples y pautadas se pueden elaborar de manera oral o mixta (oral y escrita) en niveles anteriores.

• Ejemplo

Autoinforme de la toma de decisiones en la resolución de un problema. Educación Secundaria. Área de Matemáticas

Al resolver este problema intenta escribir todo lo que vas pensando y decidiendo. Cada vez que inicies una operación, tengas alguna duda, o resuelvas alguna parte, acuérdate de escribir lo que piensas, como si quisieras dejar constancia de todo lo que pasa por tu cabeza. No te preocupes si te entretienes escribiendo. Para que no te pierdas en tus elucubraciones te recomiendo que ayudes a tu mente y organices un poco tu pensamiento. Así pues:

- Lee despacio el problema que te propongo y, justo después de leerlo, apunta lo que pasa por tu cabeza: qué te parece, qué dificultades empiezas a ver, cómo piensas resolverlas, de qué manera crees que lo solucionarás, etc. (Apunta todo esto en el apartado *Antes de empezar* de la ficha.)
- Cuando empieces a resolverlo, escribe lo que vas haciendo y las dificultades que vayas encontrando: por qué decides hacer lo que haces y no otra operación, si ves otras opciones o piensas que debe haber caminos más fáciles para llegar a la solución correcta, valora qué es lo que quieres encontrar y no encuentras, etc. (Apunta todo esto en el apartado *Mientras lo resuelvo* de la ficha.)
- Al llegar a la solución que das por correcta no me entregues el problema inmediatamente, escribe lo que piensas después de finalizarlo: si crees que está bien o no y por qué, lo que te ha costado más, deja claros los aspectos o pistas que han guiado tu resolución, valora si es necesario, o no, comprobar o repasar tu respuesta, etc. (Apunta todo esto en el apartado *Al acabar el problema* de la ficha.)

Problema: «Una bañera de 300 litros de capacidad y 1,5 metros de largo tiene dos grifos mediante los que se puede llenar. Uno de ellos vierte 4 litros por minuto, mientras que el otro aporta 6 litros. Calcula cuánto tiempo se tardará en llenar la bañera si se utilizan los dos grifos a la vez».

- *Antes de empezar:* Vuelvo a leer el problema y hago un pequeño dibujo que me ayude a pensar y ordenar lo que me dicen.
No acabo de ver la relación entre los litros y los metros, pero son datos que creo que me ayudan. Ayer hicimos problemas parecidos a éste, pero no teníamos que combinar dos cosas en una, era sobre edades de un padre en relación con sus hijos y esas cosas...
De todas maneras es bastante curioso que un grifo llene a 4 litros y el otro a 6 litros. El término medio es 5... Si pudiera ir al lavabo probaría qué pasa

cuando abro dos grifos, me cuesta imaginar, tengo como una nube en la cabeza, desde luego tardaría menos, tardaría la mitad de tiempo porque son dos grifos, quizá por aquí podría empezar. Voy a volver a leerlo despacio y apuntaré los datos en una columna.

- *Mientras lo resuelvo:* Lo primero que he apuntado es lo que se puede ver en las operaciones (calcula en cuántos minutos se llena la bañera con uno y otro grifo: 300 litros para llenar entre 4 litros/minuto = tarda 75 minutos uno de los grifos; el otro: 300 litros entre 6 litros/minuto para llenar = tarda 50 minutos el otro de los grifos).
Voy pensando que lo normal es que cada grifo aporte la mitad para llenar la bañera y, por tanto, tarde la mitad de tiempo que tardaría con los dos grifos juntos; hago las operaciones que se ven al lado (calcula la suma de los dos tiempos y busca la mitad del tiempo consumido: 75 minutos que tarda el grifo de 4 litros/minuto + 50 minutos que tarda el grifo de 6 litros/minuto = 125 minutos).
Ahora creo que me he liado porque no puede tardar más... ah, sí, que se ha de dividir (125 minutos : 2 porque son dos grifos = 62,5 minutos). Parece que es lo que quería hacer, porque es normal que sea la mitad; la verdad es que pensaba que era más difícil.
- *Al acabar el problema:* También se podría hacer de otra manera, voy a intentarlo a ver si coincide el resultado. Puedo buscar la mitad, pero esta vez de los litros, y desde el principio; es decir, antes he buscado la mitad de los minutos que tardan los dos grifos en llenar la bañera. Creo que si lo hago de entrada también me saldrá bien. Entonces hago como si existiera un solo grifo que aportara la mitad de litros, 4 litros de un grifo y 6 de otro dan 10 y si lo divido entre dos porque son dos me da 5; por tanto, el problema sería: ¿cuánto tiempo tarda un solo grifo de 5 litros/minuto en llenar una bañera de 300 litros? Entonces dividiría los 300 litros entre los 5 litros cada minuto y me darían minutos (apunta $300 : 5 = 60$ minutos, 1 hora).
Pues no da lo mismo de una manera y otra, y vuelvo a repasar uno y otro y no encuentro la diferencia, tendría que dar lo mismo. La verdad es que ahora me doy cuenta de que ni uno ni otro están bien porque, claro, tardan la mitad porque son dos, pero ¡van el doble de rápido!
Así que tengo que dividirlo otra vez por dos, lo que no sé es si el primero (62,5 minutos) o el segundo (60 minutos); creo que debe ser este último porque da justo y en los exámenes normalmente no encontramos que haya muchos decimales; como ha dicho que este examen no contaba, que era para repasarlo entre todos después, debe de ser más fácil.
Yo al final diría que tarda media hora, y ya puede ser, porque es menos de 50 y de 75, que es lo que tarda uno de ellos.

El análisis de este autoinforme nos proporciona la oportunidad de detectar la calidad del razonamiento del alumno que lo ha elaborado. Reconociendo que la relación entre el razonamiento y la habilidad para escribirlo puede no ser muy directa en algunos casos, en la mayoría de ellos, la plasmación escrita del pensamiento nos da más luces que sombras, ya que los alumnos pronuncian lo que hacen, proporcionan información válida para los profesores y, también, para los propios alumnos, puesto que tiene un efecto reflexivo y autocontrolador.

Lo que se refleja en el autoinforme son los razonamientos, en este caso erróneos, en los que se basan los alumnos para resolver este tipo de problemas y sobre los cuales construyen de manera sólida su estrategia de resolución e incluso cimientan planteamientos ulteriores.

El alumno denota un conocimiento informal, que proviene de un razonamiento intuitivo que sigue su propia lógica adaptativa, algo muy frecuente en los alumnos de Secundaria. Primero, expresa la creencia de que cada grifo aporta la mitad a la capacidad o cantidad final; y, después, que al tratarse de dos grifos irán el doble de rápido, utilizando criterios de igualdad numérica. Lo que se ha obviado es que el grifo de mayor potencia aporta más que el de menor potencia en el mismo tiempo, por lo que no se puede «dividir entre dos».

En una evaluación inicial es importante captar dónde reside la diferencia entre la intuición y la formalización, para poder tomar medidas al respecto. Entre el conocimiento matemático informal/intuitivo y el conocimiento formalizado, muchas veces, existen pocas diferencias numéricas (en este caso los dos resultados tienen un pequeño margen de variación), pero un abismo en la manera de razonar. Y, según lo que se esté calculando y en qué contexto se haga, ocasiona un grave error de significatividad y funcionalidad.

Instrumento 8: Mapas conceptuales

• Descripción

El mapa conceptual es un procedimiento que tiene como finalidad *sintetizar* y, al mismo tiempo, *relacionar* de manera significativa los conceptos contenidos en un tema. Se trata de un recurso esquemático (Novak y Gowin, 1984) que representa conceptos incluidos en una estructura proposicional. Los *conceptos* corresponden a palabras clave del tema («reptiles», «protohistoria», «volumen», etc.), que, unidas por unos *nexos* , forman *proposiciones* (frases con sentido que expresan una idea).

Los conceptos se presentan resaltados dentro de círculos. Los nexos o palabras enlace, además de unir los conceptos, indican el tipo de relación que se establece entre estos elementos («supone», «son», «para», «tienen que», etc.). En estos mapas los conceptos están jerarquizados, mantienen una relación de subordinación o superordinación, empezando por conceptos más generales e inclusivos, siguiendo por conceptos más específicos y acabando, cuando sea posible, por los ejemplos que concretarían todavía más los diferentes conceptos implicados en el mapa.

También es frecuente representar relaciones entre conceptos de una sección del mapa y los de otra parte del «árbol» conceptual. Son las *conexiones cruzadas* , o de integración de significados conceptuales, que favorecen la retención y el uso posterior de los conceptos.

• Indicaciones

Al inicio de un tema, el mapa conceptual da al profesor la oportunidad de comprobar si el alumno ha seleccionado los conceptos más relevantes y qué relaciones establece entre ellos; esto es, su estructura cognitiva en relación con el tema.

Como otros, este procedimiento no es adecuado para todo tipo de contenidos. Está indicado para los altamente estructurados, que sean susceptibles de conceptualizarse. Los más comunes son los relativos a las ciencias naturales y las ciencias sociales, en sus diferentes ramas de especialización (botánica, química, historia, geografía, etc.). Para una mayor información, consúltese la propuesta inicial de Novak y Gowin (1984) u otros trabajos que se desprenden de ella, adaptados al nuevo currículo, como los de Fernández (1992) o López Facal (1992).

• Puntuación

Los mapas conceptuales acostumbran a valorarse cuantitativamente mediante una puntuación más o menos estandarizada. Pueden ser valorados por el profesor o por los mismos alumnos, si conocen el sistema de puntuación; que es el siguiente:

- a) Cada nexo o concepto se puede valorar con un punto.
- b) Cada nivel de jerarquía establecida entre los conceptos se valora con 5 puntos.
- c) Cada conexión cruzada pertinente se valorará con 10 puntos.
- d) A cada uno de los ejemplos planteados se atribuirán dos puntos.

Al final, se suman las puntuaciones y se obtiene una valoración general.

La valoración cuantitativa no supe el análisis cualitativo que debe hacer el profesor. Esta valoración cualitativa permitirá estimar el verdadero valor del trabajo al examinar la calidad de los conceptos seleccionados y de sus nexos, y la pertinencia de las diferentes relaciones establecidas entre los conceptos.

• Ejemplos

Mapa conceptual. Educación Secundaria. Área de Ciencias Naturales

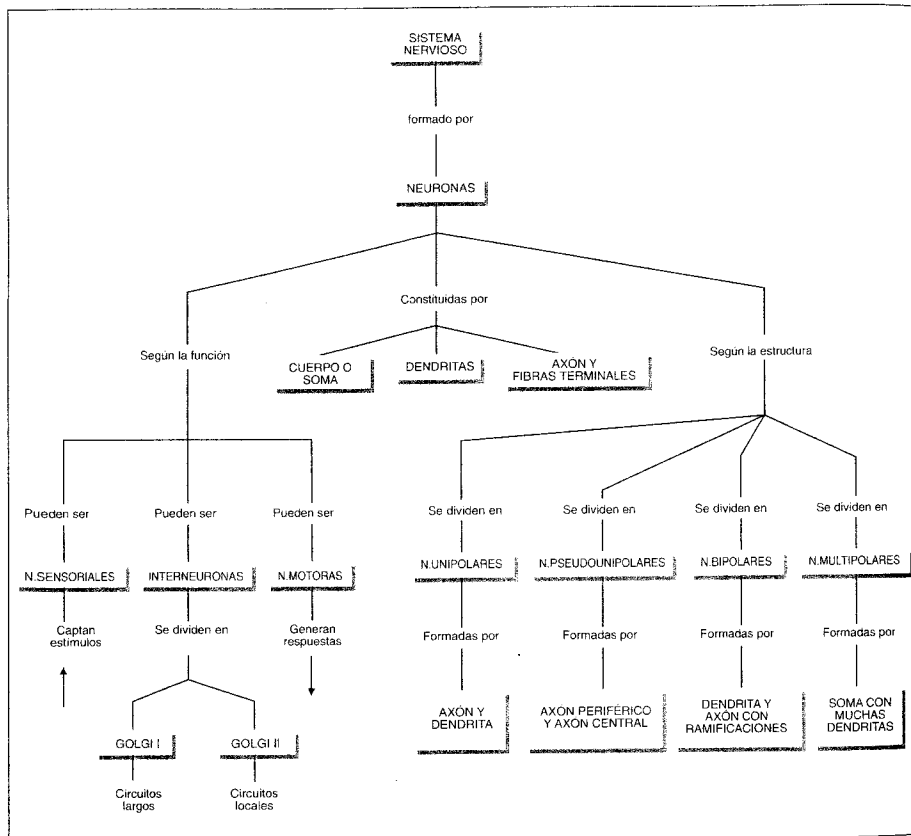


Gráfico 3.

Los componentes del grupo 2 estaban satisfechos de su trabajo. Para presentarlo a los demás profesores decidieron trabajar en pequeños grupos, encargándose cada uno de un instrumento diferente, y posteriormente ponerlos en común a partir de ejemplos.

Como conclusión de sus propuestas, confeccionaron una ficha síntesis que integraba los diversos recursos para la evaluación inicial, referida al estudio que ellos mismos estaban llevando a cabo sobre la evaluación.

Ficha síntesis: Evaluación inicial

Evaluación inicial sobre evaluación del aprendizaje

1. Elige dos elementos concretos de la vida cotidiana, de la naturaleza, etc. que para ti simbolizen la evaluación.

1.º :

Porque

2.º :

Porque

2. Conocimientos previos:

Valorar del 1 (muy poco) al 5 (muchísimo) lo que en estos momentos conocéis sobre cada uno de los temas siguientes:

— Normativa de evaluación	1	2	3	4	5
— Bases psicopedagógicas de la evaluación	1	2	3	4	5
— Instrumentos de evaluación	1	2	3	4	5
— Finalidad de la evaluación	1	2	3	4	5
— Tipos de evaluación	1	2	3	4	5
— Autoevaluación	1	2	3	4	5
—	1	2	3	4	5

3. Estado inicial. Completa las frases siguientes:

La evaluación para ti es

El grado de satisfacción cuando evalúas es porque

Las notas

Los informes a los padres

Me gusta evaluar

Lo que no puedo evaluar es

4. Tal como te vienen a la mente, enumera los principales problemas con que te encuentras al poner en marcha la evaluación de los aprendizajes de tus alumnos.
5. Confecciona un mapa conceptual que contenga los conceptos clave sobre evaluación y sus relaciones.
6. ¿Cómo te definirías como evaluador en tu/s área/s?
Trata de precisar tu «perfil evaluador» después de observar tu propia actuación durante un tiempo limitado que puede ser dos o tres semanas. Elabora un breve autoinforme en el que conste:
 - a) Organización temporal de la evaluación a lo largo de un trimestre.
 - b) Actividades de evaluación preferidas.
 - c) Tipo de relación que establezco con los alumnos a partir de actividades evaluativas.

A partir de esta iniciativa y siguiendo la trayectoria que llevaba la escuela sobre la evaluación en diferentes momentos, se decidió utilizar la ficha para la autoevaluación de proceso y la autoevaluación final del funcionamiento de los claustros de Primaria y Secundaria.

Su aplicación fue parcial y voluntaria, pero las conclusiones resultaron interesantes.

— Profundizando un poco más en el análisis de esta ficha, puede comprobarse que la *primera* cuestión pide analogías entre el concepto de evaluación y las realidades u objetos del entorno cercano (que también pueden ser de tipo abstracto; en este caso, se puede hacer referencia a términos como: justicia, ambición, control, poder, etc.). La pregunta obtuvo resultados muy ricos en matices que se prestaban al comentario por ciclos. Destacamos algunos ejemplos ilustrativos: términos como «semáforo», «juez» y «reloj» estarían en un extremo de un continuo imaginario que se decanta hacia el sentido de más control social que puede tener la evaluación. Mientras que las palabras «Sol», «camino» e incluso «excavadora» estarían en el extremo opuesto. Hacia un significado de ayuda psicopedagógica. En otra zona se incluirían términos como «fotografía» y «presupuesto», que traslucen ideas vinculadas a objetividad y descripción, la primera; y balance entre propósitos y resultados, la última.

— La *segunda* cuestión utiliza una escala de valoración numérica. Obsérvese que sugiere una respuesta interpretativa e indirecta, ya que pregunta a los profesores lo que creen que saben sobre cada uno de los ítems

que se presentan. Si verdaderamente se quisiera valorar lo que saben de cada uno de ellos, se deberían elaborar preguntas directas en lugar de que ellos valoraran lo que piensan que saben. Sin duda es menos fiable la utilización de este tipo de escala, pero en muchos casos puede mostrarse más valioso, porque no resulta tan agresivo como, por ejemplo, una pregunta directa sobre un contenido evaluable, ya que puede provocar cerrazón en los alumnos (o en los profesores, en este caso).

Concretamente y recuperando un ítem de la segunda pregunta, no es lo mismo preguntar «Valorar del 1 (muy poco) al 5 (muchísimo) lo que en estos momentos conoces sobre normativa de evaluación» que preguntar «Según la normativa vigente sobre evaluación en Educación Secundaria explica de quién es la responsabilidad de la aplicación y el seguimiento de las medidas complementarias». A parte del grado de concreción, el enfoque y el impacto de las dos preguntas son diferentes.

— La *tercera* cuestión emplea el recurso de las frases incompletas para temas específicos.

— La *cuarta* pide la enumeración simple, en una pregunta abierta sin indicaciones particulares, que puede facilitar la lluvia de ideas.

— La *quinta* desarrolla un mapa conceptual para indagar sobre las nociones y las concepciones que cada profesor maneja, pero sobre todo la calidad de las relaciones que se dan entre conceptos.

— La *sexta* y última cuestión se basa en la propia observación, que siempre es difícil de registrar; pide un breve autoinforme escrito que recoja y organice las reflexiones de manera que se pueda llegar a la forma personal de evaluar un mayor conocimiento sobre el tema.

Los comentarios y el trabajo de esta autoevaluación, que suponía una puesta en práctica y una valoración del proceso seguido por los profesores del claustro, les animaron a abordar el tema de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

PROCEDIMIENTOS EVALUATIVOS RENOVADOS (II): ¿cómo evaluar el proceso?

Hemos dedicado el capítulo anterior a la evaluación inicial. Vamos ahora a reflexionar sobre la evaluación del proceso, y lo haremos desarrollando el siguiente índice:

1. Sentido y pertinencia de la evaluación del proceso
2. Puesta en práctica: instrumentos para la evaluación del proceso
 - Diario de clase
 - Portafolios
 - Evaluación dinámica
 - Proyectos
 - Generación de preguntas
 - Entrevista
 - Libreta de clase
 - Pruebas escritas
3. Evaluación final del proceso
 - La evaluación final
 - Planificación global de la evaluación

Comenzamos presentando un cuadro con la intención de clarificar algunas ideas sobre esta evaluación. En él expondremos lo que no es una evaluación del proceso y lo que debería ser. Veremos que muchos de los rasgos de una evaluación deseable ya forman parte de nuestra práctica or-

dinaria. Otros son de difícil realización; pero el repaso de sus características puede ayudar a mejorar los procesos de evaluación.

<i>Lo que no es una evaluación del proceso</i>	<i>Lo que debería hacer una evaluación del proceso</i>
No es una colección de pruebas, exámenes y trabajos que se han hecho a lo largo de una secuencia de aprendizaje (unidad didáctica, por ejemplo), convirtiéndola en continuas actividades evaluativas.	Proporcionar datos de la evolución del aprendizaje del alumno/a y de la enseñanza del profesor de manera natural e integrada.
No supone calcular la media de las calificaciones de los trabajos que se han ido haciendo a lo largo de la secuencia de aprendizaje indicada.	Analizar la calidad de las actividades elegidas para valorar el progreso de los alumnos.
No entiende siempre el trabajo del alumno como un producto final y acabado.	Corregir lo imprescindible en relación con lo que es objeto de aprendizaje y con el momento en que se están adquiriendo los contenidos.
No significa, especialmente para una evaluación formativa, que las actividades de proceso tengan que ser valoradas de manera cuantitativa.	Practicar una corrección explicativa en la que los alumnos encontrarán comentarios claros sobre sus errores y sus dificultades; y orientaciones sobre la manera de superarlos.
No tiene por qué estar centrada en los errores o las deficiencias observados en el aprendizaje, aunque éstos sean también objeto de análisis por parte del profesor.	Entender que el aprendizaje tiene niveles progresivos y es mejorable; no siempre contiene dificultades, errores o fallos. Su valor continuado trata precisamente de la construcción de esta progresión.
No debe crear una situación amenazadora para los alumnos que repetidamente presentan deficiencias o errores en la construcción del conocimiento.	Proporcionar confianza a todos los alumnos pero especialmente a aquellos que presentan una adquisición con mayores irregularidades.

<i>Lo que no es una evaluación del proceso</i>	<i>Lo que debería hacer una evaluación del proceso</i>
No debería temer una cierta subjetividad en la recogida de información e incluso en su valoración.	Admitir que el registro de datos evaluativos no es siempre objetivo, ya que si así fuera se obviarían ciertos aspectos, entre otras razones porque es difícil hacer introspección.
No ha de utilizar parámetros tradicionales o parámetros basados en una evaluación final si realmente desea generar información relevante.	Contar con indicadores que muestren lo que está sucediendo y cómo está sucediendo a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.
No debe limitarse exclusivamente a la actuación de los alumnos.	Contemplar la actuación del profesor porque ha de revertir sobre la optimización de su proceso de enseñanza.
No puede basarse, en la medida de lo posible, en un solo instrumento.	Utilizar instrumentos de diversa naturaleza para poder evaluar diferentes capacidades.
No debe olvidar la participación activa del alumno/a en su propio proceso de aprendizaje.	Integrar elementos autorregulativos que no hagan al alumno/a dependiente del profesor.
No supone la simple detección y demostración del momento de aprendizaje en el que se encuentra el alumno/a.	Suponer el compromiso de cambio y reconducción del aprendizaje y de la enseñanza siguiendo los indicios observados.

Teniendo en cuenta los aspectos indicados, en las siguientes líneas exponemos con más detalle cómo concebimos la evaluación del proceso y su consiguiente aplicación.

1. Sentido y pertinencia de la evaluación del proceso

La práctica evaluativa precisa de un modelo teórico que la sustente y le proporcione coherencia. La actual Reforma educativa se fundamenta en una concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza escolar.

La práctica evaluativa ha de estar en consonancia con este enfoque, convirtiéndose en un mecanismo más de construcción conjunta del conocimiento escolar.

En este marco, aprender supone que el alumno o alumna va adquiriendo nuevo conocimiento (conceptual, procedimental o actitudinal), en el sentido de que va enriqueciendo sus representaciones mentales sobre el mundo, o, por decirlo de otra manera, sus esquemas personales de conocimiento. Es un proceso personal, pues se fundamenta en los conocimientos anteriores del educando y exige su actividad mental. En esta construcción personal, el profesor ofrece a sus alumnos una *asistencia* lo más individualizada posible, y despliega un conjunto de ayudas pedagógicas adaptadas a la diversidad de los procesos de aprendizaje seguidos por cada uno de ellos. Esta asistencia no es puntual sino sistemática. Y supone proponer a los alumnos retos que los muevan al aprendizaje y les lleven más allá de lo que harían solos sin la ayuda de alguien más competente en la materia (Vigotsky 1988, Wertsch, 1988).

La preocupación del profesor es que el alumno/a sea capaz de establecer *conexiones* entre lo que sabe, lo que ha vivido, lo que entiende, y el nuevo material de aprendizaje que le presenta en las clases. Como ya hemos apuntado en el apartado anterior, la evaluación inicial es un instrumento clave para conocer la situación de partida del alumnado. Las relaciones se establecerán en función de los resultados obtenidos en esa evaluación inicial.

Ahora bien, ¿qué sucede con la evaluación del proceso? ¿Qué valor añadido se le puede atribuir a esta evaluación en el marco de la construcción del conocimiento escolar?

Antes de responder de manera completa a estas preguntas, necesitamos hacer todavía otra puntualización. Hemos dicho que la puerta del aprendizaje era el establecimiento de relaciones entre lo que ya se sabe y lo que se presentará en clase o se quiere saber. La *calidad* de estas relaciones puede ser muy compleja o muy simple, se puede tratar de conexiones muy elaboradas o muy elementales; es decir, las relaciones que se establecen pueden ser muy débiles o muy fuertes, como débil o fuerte resultará el aprendizaje. La fortaleza o estabilidad del aprendizaje dependerá de *factores* tan diferentes como la disposición inicial de los alumnos (atencional, motivacional, cognitiva, etc.), la profundidad y la pertinencia de sus experiencias previas en relación con el nuevo contenido, la coherencia interna del material susceptible de aprendizaje, la consistencia del entorno de aprendizaje y la relación que el alumno establezca con el profesor y con sus compañeros, entre otros factores.

Como se desprende de lo anterior, existen *distintos grados* de aprendi-

zaje para un mismo contenido, de idéntico modo que existen varios niveles de comprensión de un texto o niveles de profundización de un concepto. Se aprende de manera paulatina, según el tiempo educativo del alumno, que sigue itinerarios de interiorización diversos en momentos concretos. El alumno, con la ayuda del profesor, comprende, reformula en relación con lo que sabía, consolida, sigue entendiendo, se equivoca, valora el alcance de la dificultad o de la comprensión, vuelve a consolidar, a dudar, a comprender, a...

En este contexto de aprendizaje paulatino y gradualmente enriquecido, la evaluación debe entenderse no como un hecho aislado y puntual, sino *integrada* en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, como una acción educativa continuada y un seguimiento de la calidad de las consecuencias progresivas de los alumnos.

La evaluación de un proceso de aprendizaje concreto se traduce, por ello, en un planteamiento sistemático para revisar las intenciones educativas, en general, y las ayudas pedagógicas, en particular, calibrando la necesidad de reconducirlas según el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos.

La evaluación del proceso cumple una *doble misión*, informativa y regulativa/autorregulativa, y tiene en cuenta a los dos protagonistas del aprendizaje, profesor y alumno. De este modo, informa:

- a) Al *profesor*, como responsable del proceso de enseñanza, de su adecuación a las condiciones particulares de sus alumnos; sobre lo que deberá tomar decisiones en función de sus resultados.
- b) Al *alumno*, del nivel de adecuación de su aprendizaje y de las acciones sucesivas que debe seguir para continuar o mejorar.

Si esta información no se encamina a la autorregulación de las actuaciones, la evaluación formativa o del proceso se podría considerar sólo parcialmente lograda. Por otra parte, como hemos dicho, el seguimiento sistemático que supone la evaluación del proceso no es la suma de evaluaciones realizadas durante un proceso de aprendizaje más largo, sino algo diferente: la *valoración de la calidad* del proceso.

Es indudable que en este tipo de evaluación existe un alto grado de subjetividad y, también, de opacidad. Un rápido repaso al conjunto de acciones que requiere pone de relieve hasta qué punto existe, al querer acceder al fuero interno del alumno, una vertiente interpretativa y una cierta oscuridad: qué supone, por ejemplo, valorar el tipo de comprensión de un concepto determinado a partir de las relaciones internas que establece el estudiante.

Las acciones secuenciadas que se llevan a cabo en la evaluación del proceso se podrían resumir en:

1. *Tomar conciencia* del proceso de aprendizaje. Este proceso acostumbra a estar fragmentado en fases consecutivas de complejidad creciente. Cada una de ellas conduce al aprendizaje de unos contenidos que, a su vez, serán la base de nuevos aprendizajes. En la toma de conciencia salen a la luz las dificultades que se presentan y, también, los aciertos en la paulatina consecución de los objetivos. Además, en este momento el profesor y los alumnos pueden considerar las vías alternativas para abordar o resolver una tarea.
2. Una vez valoradas las dificultades en el aprendizaje, el profesor debe *regular su intervención* para ajustarse de manera más eficaz al proceso de construcción de los alumnos. En este momento tomará decisiones sobre:
 - Cómo variar su metodología en lo sucesivo para adaptarse al máximo a las condiciones resultantes de la acción educativa anterior (regulación general).
 - Cómo llegar a los alumnos con más dificultades, pero que podrían seguir el proceso de aprendizaje con normalidad si se idean ayudas pedagógicas adaptadas a ellos (regulación específica). Otro nivel de ajuste lo configura la acción que debe desplegar el profesor en relación con los alumnos con mayores dificultades, incluso, con incapacidad para seguir un proceso de aprendizaje estandarizado.
3. El último momento quedaría reservado para la verdadera *corrección o mejora del propio proceso de aprendizaje* por parte de los alumnos. El profesor/a continuaría con su seguimiento, incluyendo las recuperaciones y las actualizaciones de los alumnos en la siguiente secuencia de aprendizaje, encadenada significativamente a la anterior.

Para introducir una evaluación del proceso en la práctica de la escuela se puede proceder de la siguiente manera:

A partir de los objetivos didácticos, cada unidad didáctica se divide en secuencias más reducidas y se asigna un subobjetivo para cada una de ellas. Al finalizar, se valora cada objetivo, de manera formativa, con un trabajo en grupo, mediante preguntas y respuestas, o con actividades globalizantes.

Con estas segmentaciones, el profesor podrá detectar con mayor detalle disfunciones en el aprendizaje y ofrecer ayudas o idear actividades más adecuadas a los déficit percibidos. Por su parte, y en la medida en que los alumnos hayan comprendido y compartido los objetivos de la unidad didáctica y los subobjetivos, es posible que ellos mismos puedan regular sus propios errores, o corregirlos con una mínima asistencia externa.

Pero la autorregulación del aprendizaje supone unos requisitos, que exponemos a continuación. Están basados en trabajos de Allal (1988), Nunziati (1990) y Jorba y Sanmartí (1992), y son éstos:

- Ayudar a los alumnos a hacer suyos los objetivos educativos y los criterios de valoración propuestos por el profesor.
- Ofrecer la planificación de lo que se va a trabajar en la unidad y cómo se hará; y efectuar una revisión inicial de esta planificación.
- Llevar a cabo una negociación con los alumnos de la planificación prevista.
- Hacer presentes en el contexto los criterios de evaluación e integrarlos en las acciones educativas.
- Potenciar la autoevaluación de cada uno de los alumnos, y la coevaluación en relación con la planificación compartida.
- Revisar o contrastar la autoevaluación con la evaluación del profesor, o de otros compañeros.
- Determinar mecanismos para el seguimiento satisfactorio del proceso.

Estas acciones pueden parecer pesadas y demasiado numerosas para aceptar un enfoque regulativo de la enseñanza y del aprendizaje. No ocultaremos su complejidad, pero muchas de ellas ya se desarrollan en los centros educativos con normalidad, aunque de forma poco sistemática y con escasa conciencia del proceso. En este sentido, poner orden puede mejorar nuestra práctica educativa y hacerla mucho más eficaz. Intentaremos ejemplificar los requisitos que acabamos de exponer y nos daremos cuenta de que, si bien su implementación puede resultar difícil o incómoda en algunos casos, tiene más ventajas que inconvenientes.

2. Puesta en práctica: instrumentos para la evaluación del proceso

A continuación proponemos, a título orientativo, algunas actividades para asegurar los requisitos de la autorregulación.

<i>Requisitos de autorregulación</i>	<i>Algunas actividades</i>
a) Hacer propios los objetivos	La clase se divide en grupos de trabajo y el profesor explica a un alumno de cada grupo sus intenciones para aquella unidad didáctica concreta; el alumno/a se incorporará a su grupo y con sus palabras explicará lo que le ha contado el profesor. Los demás alumnos podrán hacer las preguntas que necesiten para llegar a la comprensión total de los objetivos de trabajo. Posteriormente se comprobará y asegurará la comprensión (en un contraste grupo-clase).
b) Planificación y previsión de revisión	En la misma sesión grupal el profesor planteará paso a paso su planificación para conseguir los objetivos propuestos, lo temporalizará para situar a los alumnos en lo que les va a suponer el aprendizaje y establecerá una fecha concreta o aproximada (preferentemente antes de la mitad de la unidad) para revisar la marcha de la ejecución.
c) Negociación de la planificación	Después de exponer la planificación, el profesor/a abrirá un espacio de negociación con sus alumnos, tanto de los objetivos como de la manera de materializarlos. El intercambio de opiniones y propuestas ha de ser creíble y efectivo, y se puede llevar a cabo en gran grupo o en pequeños grupos e incluso en algunos casos de manera individual, si el compromiso y la adaptación ha de ser más personalizado o implica sólo a un grupo reducido de alumnos.
d) Criterios de evaluación	No se listarán de manera descontextualizada, sino que, cuando se trabaje un objetivo o se presente una actividad o un conjunto de ellas, se harán explícitos y concretos sus criterios de evaluación para enlazarlos, de manera natural, con la consecución del objetivo o la realización de las actividades.

<i>Requisitos de autorregulación</i>	<i>Algunas actividades</i>
e) Autoevaluación	Se puede pasar una hoja semanal o quincenal (dependiendo de la frecuencia de las clases específicas) ya formalizada con un protocolo conocido por los alumnos en el que consten aspectos referentes a: la persistencia de las dudas o aspectos no resueltos, la percepción de si se van consiguiendo los objetivos, la selección de palabras clave que faciliten controlar los núcleos de la unidad y el nivel de satisfacción del trabajo en grupo.
f) Contraste evaluación profesor/alumno	El profesor que ha seguido la progresión de los grupos de trabajo comparará sus valoraciones con las de los alumnos, que la reflejarán en la hoja autovalorativa anterior. En el caso de diferir significativamente, los convocará aparte para analizar conjuntamente la diferencia de las percepciones. Este contacto acercará a los alumnos a los objetivos del profesor y al profesor a las necesidades y las dificultades reales de los alumnos.
g) Seguimiento	Al final de cada unidad didáctica, los alumnos, con ayuda del profesor, sintetizarán sus logros. El profesor recogerá los aspectos más débiles y los que, por la estructura de la materia, deban seguirse desarrollando, para retomarlos más adelante integrados en otros contenidos.

Antes de describir instrumentos que faciliten un seguimiento sistemático del proceso de aprendizaje, retomaremos los presentados para la evaluación inicial, estudiando su adecuación para una evaluación del proceso, ya que algunos de los recursos evaluativos que se han presentado para la evaluación inicial también son válidos para la evaluación del proceso.

Recursos como la *asociación libre*, el *uso de analogías* y los *procesos de empatía* acostumbran a ser más indicados para captar pensamientos y concepciones implícitas sobre contenidos específicos de aprendizaje. Sin embargo, los *dibujos* y las *imágenes*, los *cuestionarios*, la *observación*, los *autoinformes* y los *mapas conceptuales* resultan igualmente indicados para llevar a cabo una evaluación del proceso. La variable más importante es el momento de aplicación ya que, en lugar del aplicarse al inicio de una

secuencia de aprendizaje, se hará durante su desarrollo. Deberá de tenerse en cuenta que lo que se registre poseerá un carácter dinámico, puesto que se está desarrollando en ese preciso momento, con la inestabilidad y las variaciones que caracterizan todo proceso de aprendizaje.

Para evaluar el progreso de sus alumnos, los «prácticos» seleccionaron dos tipos de recursos:

- Unos más novedosos —diario de clase, portafolios, evaluación dinámica y proyectos— y, por lo tanto, presumiblemente menos utilizados, sobre los que pidieron asesoramiento especializado.
- Otros, más conocidos —trabajos monográficos, debate, entrevista, libreta de clase, pruebas escritas— pero no por ello más fáciles de aplicar o sistematizar en la práctica diaria.

Para su presentación al resto del profesorado, siguieron el mismo procedimiento que con los instrumentos de evaluación inicial: confeccionaron unas fichas en las que incluían la descripción del instrumento, sus indicaciones de uso, sus extensiones o alternativas y algunos ejemplos de su puesta en práctica. En la descripción de los más novedosos, añadieron un apartado con referencias bibliográficas comentadas, para que quienes lo desearan pudieran ampliar su conocimiento.

También mantuvieron la tarjeta de préstamo.

<i>Instrumentos para la evaluación del proceso</i>		
<i>Instrumentos</i>	<i>Préstamo</i>	
	Profesor	Fechas préstamo/retorno
1. Diario de clase		
2. Portafolios		
3. Evaluación dinámica		
4. Proyectos		
5. Generación de preguntas		
6. Entrevista		
7. Libreta de clase		
8. Pruebas escritas		

Instrumento 1: Diario de clase

• Descripción

El diario escolar quizá sea, hoy por hoy, el instrumento por excelencia de seguimiento continuado de la vida del aula. La intensidad del seguimiento vendrá determinada por la regularidad con que se escriba. Al igual que un diario personal, el diario escolar plasma lo que sucede en las interacciones cotidianas en las clases. Conviene diferenciar, e incluso registrar por separado, la simple descripción de lo que sucede en la clase, de su interpretación y su valoración; acciones que no tienen porqué realizarse simultáneamente. El formato más sencillo de un diario de clase es una libreta pequeña, con dos columnas para diferenciar la parte descriptiva de la interpretativa. Si se utilizan hojas sueltas, es más fácil perder la continuidad o que alguna se extravíe.

El diario facilita a profesores y alumnos la reflexión sobre las tareas que se llevan a cabo, y permite intercambiar puntos de vista sobre los aspectos vertebradores del proceso educativo: los objetivos, los contenidos de aprendizaje, la metodología utilizada, los resultados del aprendizaje, etc. En una evaluación de proceso, la finalidad básica de un diario escolar es la de identificar los aspectos susceptibles de modificación y ajuste y, por supuesto, también los que se deberían potenciar.

• Indicaciones

¿Qué se debe anotar en un diario de clase? Si se trata de alumnos mayores, se pueden anotar observaciones que, en un primer momento, serán de tipo genérico y que, progresivamente, se deben llegar a categorizar. Así, se pueden registrar observaciones referentes:

- Al profesor (estrategias de enseñanza, nivel de autoridad, etc.).
- A los alumnos (estrategias de aprendizaje, percepción de los derechos y los deberes, comportamiento, etc.).
- Al contenido (conocimientos previos, estructura de la materia, recursos, etc.).
- Al ambiente y la organización de la clase (relaciones entre iguales, cooperación, organización del espacio, etc.).

También se pueden proponer otros temas de registro, como por ejemplo: el clima de clase y la conducta de los alumnos en determinadas actividades; la relación entre el nivel de exigencia escolar y el comporta-

miento competitivo; la repercusión en la motivación y el desarrollo social cuando se trabaja en grupo; la predisposición de los alumnos para ayudar a compañeros con dificultades; las maneras y los momentos en los que se pide ayuda, etc.

De lo dicho hasta ahora se podría desprender que la responsabilidad de llevar un diario de clase recae en el profesor. Sin que sea totalmente falso, conviene aclarar que existen dos tipos de diarios: los del profesor y los de los alumnos; y éstos, a su vez, pueden ser elaborados individualmente o en grupo. Cada tipo responde a finalidades diferentes:

El *diario del profesor* registra las actividades, las reflexiones y los incidentes que se producen diariamente en la clase. Se recomienda transcribir frases textuales, dejar constancia del día, la hora y el lugar en el que sucede un hecho concreto que, previsiblemente, se repetirá, y enlazar las acciones relevantes con las reacciones subsiguientes (tipos de respuestas verbales, contenido, gestos, etc.). Progresivamente los diarios tendrán que ir ganando en objetividad.

Los *diarios de los alumnos* son interesantes por la reflexión sistemática que les exigen sobre su aprendizaje y cuanto les rodea. También son de interés para el profesor, porque le proporcionan información sobre lo que sucede en clase desde la perspectiva de los alumnos. El diario de los alumnos debe ser de registro sencillo; suele recoger la descripción de las actividades que realizan en la escuela, su valoración y las actitudes que en ellas se manifiestan. En general, el diario es un instrumento de contraste entre profesor y alumno que favorece la comunicación formal (entrevistas pactadas) o informal (intercambios comunicativos más esporádicos).

Los diarios pueden utilizarse desde la edad en que los alumnos empiezan a escribir, aunque es más útil cuanto mayor sea la habilidad de escritura y de análisis. No debe despreciarse su vertiente formativa en cualquier momento del ciclo educativo, naturalmente adaptado al desarrollo de los alumnos. Es difícil que los alumnos lleguen a utilizar con facilidad un diario de clase, por ejemplo, en primer ciclo de Secundaria, si no se les ha ido acostumbrando a hacerlo de manera progresiva. Por lo tanto, se recomienda introducirles pronto en esta práctica, aunque el registro se haga simplemente una vez por semana y de manera bastante dirigida, para irlos familiarizando con este tipo de instrumentos.

• Ejemplos

Fragmentos de un *diario de grupo* elaborado en las clases de tutoría, siguiendo la pauta: a) qué hemos hecho hoy, y b) para qué nos ha servido (Educación Primaria).

11 de octubre (Sandra)

La profesora ha venido y nos ha dicho que nos hemos estado portando mal desde principio de curso y la profesora no está contenta con nosotros porque los otros profesores de los otros cursos se quejan. Algunos niños pegan a otros en el patio y siempre se castiga a los mismos, en la clase no tanto pero tendremos que sentarnos separados. Hoy en la hora de tutoría hemos hecho el debate de si queremos sentarnos en grupo o separados y no estábamos todos de acuerdo porque aquel debate no era lo que nosotros queríamos. Primero hemos hablado en grupos, faltaba Ramón y nos hemos dividido en dos bandos, los que estábamos a favor y los que estábamos en contra de lo que quería la profesora. Nos gustan los debates pero discutimos y acabamos mal. Después la profesora ha dividido la clase en dos grupos y uno de cada grupo de los pequeños ha hecho de secretario pero como la mayoría estábamos divididos no nos poníamos de acuerdo. Los que querían sentarse separados eran muy pocos y tenían problemas y yo no creo que así se arregle pero tampoco sé cómo se puede hacer.

18 de octubre (Toni)

Como cada viernes tenemos tutoría y hemos hecho una actividad muy divertida en grupo titulada «¿De quién se trata?» y se trataba de unas preguntas que teníamos que contestar pero como si no fuéramos nosotros sino otro de nuestro grupo. Siempre teníamos que elegir uno diferente de nuestro grupo y los otros tenían que adivinar quien sería por la respuesta que damos. Se podía repetir la persona y sólo hay una pregunta para todos y cada grupo tiene preguntas diferentes (...). Creo que nos ha servido para conocernos y respetarnos aunque a mí no me han gustado algunas respuestas. Yo he salido pocas veces pero me gustaría volver a jugar.

25 de octubre (Ramón)

El otro día hicimos un juego de grupo con fichas de preguntas y hoy hemos hecho un juego parecido pero no era un juego. La profesora nos ha hecho tres preguntas muy fáciles que hemos contestado en un papel y nos ha dejado mucho tiempo para hacerlo. Nos ha preguntado nombres de niños del grupo con los que nos gusta jugar en el patio, pero solamente podíamos poner uno y yo no sabía si poner uno u otro porque tenía dos o tres pero ellos no lo saben, además la profesora ha dicho que sólo lo vería ella para que nadie se enfadara. También nos ha preguntado con quien nos gustaría hacer el trabajo de naturales. Después todos nos hemos preguntado a quién habíamos puesto y la profesora nos hará un resumen en la tutoría del próximo día. No sé para qué sirve pero nos ha dejado un tiempo para organizar el trabajo de naturales pero sin hacerlo y hemos llenado una hoja en grupo.

- *Bibliografía*

DÍEZ, M. C. (1995): «El diario de clase». *Cuadernos de Pedagogía*, 232, 38-42.

PORLAN, R. y MARTÍN, J. (1991): *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, Díada.

TORRES, J. (1986). «El diario escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, 142, 52-55.

Instrumento 2: Portafolios

- *Descripción*

La evaluación por portafolios, también llamada evaluación por carpetas, consiste en una colección de trabajos de los alumnos que busca demostrar, por medio de la mejora progresiva, lo que son capaces de hacer en un área o contenido específico.

Se trata de un conjunto particular de selecciones de actividades y trabajos que recoge, entre otras, las mejores producciones de los alumnos, no todas las que llevan a cabo. Este sistema de evaluación no se presenta como una forma alternativa de valoración de los aprendizajes escolares, sino como un complemento. Saber lo que los alumnos son capaces de ha-

cer en un momento determinado y en qué condiciones lo llegan a realizar puede ser un instrumento potente de influencia educativa.

El progresivo conocimiento de las capacidades de los alumnos y de los entornos en los que se desarrollan puede ser utilizado por el profesor para orientar aprendizajes posteriores, a la vez que ofrece a los alumnos la posibilidad de ir integrando estos aprendizajes de manera positiva, paulatina y consciente.

Esta particular colección de producciones de los alumnos se concreta en una carpeta individual, dividida en varios apartados, prefijados en función de la edad y de los objetivos específicos de la evaluación. Cabe la posibilidad de que, en lugar de determinar a los alumnos qué apartados deberán completar con sus trabajos a lo largo del curso (fórmula común en la enseñanza obligatoria), los objetivos de enseñanza y aprendizaje que proponen los profesores se dirijan a la creación de la carpeta, como una toma de decisiones con entidad propia y susceptible de valoración en sí misma (diseño más común en la enseñanza superior).

Los apartados pueden referirse a cualquier objetivo propuesto por el profesor, aunque, normalmente, se orientan a valorar habilidades que no quedan reflejadas en los exámenes u otro tipo de trabajos. Pueden adquirir diferentes formas y utilizar medios diversos: audiovisual, informático, construcciones geométricas, dibujo, escritura, etc. (Valencia, 1993).

En cada uno de los apartados de la carpeta o portafolio los alumnos han de incluir una selección de muestras de su trabajo, en las que manifiestan al profesor su capacidad en el tema que se ha delimitado, según el objetivo concreto que previamente han acordado. Se trata de una evaluación abierta, en la que profesor y alumnos comparten los objetivos de enseñanza y aprendizaje y los criterios de valoración, que en otros sistemas de evaluación presentan más opacidad. Tanto es así, que el alumno no decide bajo su exclusiva responsabilidad qué muestras de su trabajo debe incluir en la carpeta, sino que el profesor le ayuda a decidir. Se puede afirmar que la toma de decisiones *guiada* es uno de los valores más formativos para los alumnos, puesto que ubica y explicita los objetivos de aprendizaje de manera personalizada.

Este procedimiento de evaluación estimula una dinámica de mejora del propio trabajo y de trabajos posteriores, imprimiendo un tono de revisión y superación continuada. El movimiento en los dos sentidos, de avance y retroceso, conecta y, a su vez, amplía el tiempo de evaluación, superando la duración limitada que tienen los exámenes y otras pruebas comúnmente utilizadas. Acostumbrados a un tipo de evaluación más puntual y, consecuentemente, sometida a más probabilidades de azar, el sistema de evaluación por carpetas muestra el producto, pero también el proceso de

aprendizaje, por su característica de trabajo inacabado y de perfeccionamiento progresivo a medio y largo plazos.

• *Indicaciones*

Las carpetas o portafolios son considerados no sólo un instrumento sino un sistema de evaluación, dado que articulan y hacen confluir en un solo recurso diferentes factores que en una evaluación más estandarizada encontramos de manera dispersa y aislada.

Este sistema de evaluación se puede iniciar en el segundo ciclo de Educación Primaria, con un índice claro y predeterminado por el profesor, y puede acabar en los estadios más avanzados de enseñanza superior. En Educación Secundaria el índice que organiza y orienta la presentación de los trabajos puede contar con algunos puntos elaborados por los propios alumnos; e incluso, si los estudiantes están familiarizados con el recurso, pueden llegar a elaborarlo íntegramente. Al hacerlo mostrarán de manera personalizada cómo seleccionan, organizan y entienden el trabajo de clase.

La evaluación por portafolios está indicada cuando se busca una confluencia de factores en la evaluación. De manera esquemática, citamos los siguientes:

- Averiguar el progreso y el proceso seguido en el aprendizaje por parte de los alumnos y, también, las ayudas que el profesor despliega en su seguimiento.
- Priorizar una evaluación extensiva en el tiempo, en contraposición a una evaluación puntual como puede ser la efectuada por medio de exámenes.
- Implicar más a los estudiantes mediante la autoevaluación. Puesto que los estudiantes conocen los objetivos y los criterios de evaluación y mantienen un diálogo escrito continuado con el profesor, pueden también reflexionar y opinar sobre su propio aprendizaje.
- Mostrar el nivel de destreza y el grado de profundización sobre los contenidos que cada uno de los estudiantes está dispuesto a asumir y quiere conseguir en aquella área concreta.
- Dar ocasión a los alumnos de que muestren habilidades relacionadas con la materia de estudio, decididas según su criterio, que no siempre quedan reflejadas en otros instrumentos, precisamente por tratarse de pruebas o trabajos propuestos unilateralmente por el profesor.

- Evitar que las decisiones relativas a la evaluación favorezcan a un tipo de estudiante o colectivo, dado que cada uno de los alumnos argumenta sus propuestas en el marco de una oferta más amplia y configura lo que llamaríamos una evaluación abierta.
- Proporcionar material de aprendizaje y evaluación más diversificado para facilitar al profesor la confianza en la corrección y la orientación posterior de los estudiantes.

• *Ejemplos*

Portafolio sobre el tema «Funciones». Área de Matemáticas. Educación Secundaria. (Barberà, 1997a).

En este portafolios se determinaron previamente los apartados que los alumnos debían completar con sus trabajos.

Antes de seleccionar las actividades que se valorarán, el profesor entrega a los alumnos una carta de presentación, con la finalidad de introducirlos en este sistema de evaluación.

Carta de presentación

Mientras trabajemos el tema de las funciones iremos elaborando una carpeta que recogerá una selección de tus mejores trabajos sobre él, y facilitará tu participación activa y consciente en el proceso de evaluación.

Esta carpeta resulta una novedad en nuestro trabajo conjunto, tanto para ti como para mí. Se trata de ofrecerte un instrumento de análisis y valoración de tu progreso, proporcionándote una vía abierta a tu autoevaluación. Tendremos que poner en común nuestras valoraciones para que yo te pueda acompañar y orientar en el proceso de aprendizaje de las funciones.

Convendría que dispusieras de una carpeta de anillas, con separadores, para recoger los documentos que te indico en la hoja adjunta y otros que tú creas convenientes.

En la medida de lo posible, deberás guardar esta carpeta en el estante de la clase con la de todos tus compañeros para facilitar mi acceso a ella; esto permitirá comunicarnos mediante la ficha de valoración en la que yo plasmaré mi evaluación y tú podrás responder dando tu opinión.

El contenido de esta carpeta, resultado de tu trabajo, será calificado y se tomará en consideración para determinar la nota final de la evaluación. No olvides que esta propuesta de evaluación está abierta a tus aportaciones. Acogeré positivamente cualquier sugerencia que me formules.

¡Ánimo!

Tu profesora de Matemáticas

La carta de presentación lleva adjunta una hoja con el índice donde se especifican los diferentes apartados. A continuación, se detallan los apartados del portafolios, con las muestras que deben incluir y su relación con los objetivos didácticos planteados por el profesor.

<i>Índice de la carpeta (alumnos)</i>	<i>Objetivos didácticos (profesor)</i>
1. <i>Mis problemas</i> a) Selecciona uno de los problemas que ya hayas resuelto, escribe un esquema del razonamiento que has seguido antes y después de la resolución, y entrega una casete en la que expliques oralmente el razonamiento y el proceso de resolución seguido. b) Selecciona un problema que hayas resuelto mediante algún tipo de representación gráfica no funcional y otro basado en el gráfico de una función. c) Selecciona un problema que por algún motivo te haya interesado personalmente o que te haya resultado difícil de resolver.	1. <i>Mis problemas</i> — Fomentar la exposición oral de los razonamientos. — Concienciar de la necesidad de un soporte gráfico en la resolución de determinados problemas. Es importante remarcar la vía de la representación gráfica como procedimiento resolutivo, especialmente poco valorada por el alumnado. — Motivar el gusto por la resolución de un problema que haya despertado especial interés en el alumno.
2. <i>Borradores para no borrar</i> Presenta el conjunto de borradores que hayas generado en la resolución de los problemas.	2. <i>Borradores para no borrar</i> — Valorar la planificación, la estructuración y la adaptación continua a una situación problemática, en un contexto de total libertad del alumno/a.
3. <i>Noticias de última hora</i> Presenta algún recorte de periódico o revista que incluya gráficos de temas económicos, que puedas interpretar desde un punto de vista funcional (crecimiento, función escalonada...) y redacta esta interpretación.	3. <i>Noticias de última hora</i> — Transferir los aprendizajes desarrollados en un contexto escolar a la realidad diaria. — Establecer una relación interdisciplinaria con contenidos de geografía económica estudiados este mismo curso.

<i>Índice de la carpeta (alumnos)</i>	<i>Objetivos didácticos (profesor)</i>
4. <i>Controlo objetivos</i> De todos los controles que has hecho a lo largo de este tema, busca algún ejemplo de problema que, a tu juicio, ayuda a desarrollar cada uno de los siguientes objetivos: — Recurrir a una interpretación gráfica de unos datos que permita clarificarlos. — Tabular un conjunto de datos con un criterio previamente establecido. — Estudiar el comportamiento de una función. — Aplicar los conceptos de <i>dominio</i> y <i>recorrido</i> a un problema de la vida cotidiana. <i>Recuerda:</i> En caso de no estar bien resuelto, vuélvelo a intentar ahora.	4. <i>Controlo objetivos</i> — Identificar, cuando sea posible, algunos objetivos que dirigen el aprendizaje de los alumnos en las demandas evaluativas que aparecen en los diferentes controles escritos. — Fomentar la toma de decisiones y la discriminación del valor de estos objetivos. — Retomar un problema incorrecto o incompleto con la finalidad de encontrar otro enfoque más adecuado.
5. <i>Querido profesor</i> Escribe una carta a tu profesor de Matemáticas del próximo año, explicándole cómo resuelves tus problemas matemáticos. Puedes utilizar la pauta que te adjunto.	5. <i>Querido profesor</i> — Proponer al alumno la autoevaluación de su capacidad para resolver problemas. Puede servir como evaluación inicial para el alumno y su futuro profesor.

Entre las apreciaciones que se pueden hacer sobre este índice de trabajo, queremos resaltar la importancia del apartado *Borradores para no borrar*. Esta sección ofrece al profesor la visión sobre cómo se ha producido el progreso en una actividad determinada y muestra el nivel de planificación y regulación del proceso que el alumno/a es capaz de llevar a cabo. Este apartado otorga a la evaluación por portafolios o carpetas un claro componente reflexivo, que se completa con el diálogo que el profesor y los alumnos efectúan en la selección de las muestras y en la valoración del trabajo.

La valoración de las muestras sigue unos criterios propuestos por el profesor, pero que los alumnos conocen desde el principio. Este conocimiento les orienta la selección y otorga un significado concreto para ellos. La valoración de cada uno de los aspectos del ejemplo que presentamos en el cuadro adjunto proporciona a los alumnos la posibilidad de reflexionar sobre su progreso matemático.

Esta consideración sobre el propio trabajo se complementa con un cuadro de diálogo, en el que los alumnos expresan su opinión respecto a la valoración cuantitativa y a los comentarios del profesor. En nuestro ejemplo proponemos tres revisiones que pretenden tener un efecto continuado de mejora de las habilidades matemáticas.

Hoja de valoración: criterios y revisiones

Ésta es la valoración (expresada del 1 al 5) que tu profesora hace de las muestras de tu carpeta:

	<i>Revisión 1 Fecha:</i>	<i>Revisión 2 Fecha:</i>	<i>Revisión final Fecha:</i>
1. Comprensión de los problemas y las situaciones planteados.			
2. Adecuación de las estrategias utilizadas en la resolución de los problemas.			
3. Grado de voluntad de expresar los razonamientos.			
4. Capacidad de extraer conclusiones de las soluciones encontradas.			
5. Precisión en el uso del vocabulario específico de funciones.			
6. Uso del lenguaje gráfico: tablas de valores, ejes de coordenadas, dibujos geométricos, esquemas...			
7. Corrección y claridad en la comunicación oral y/o escrita de los razonamientos y las conclusiones obtenidos.			
8. Pulcritud y claridad expositiva en la presentación del trabajo.			
9. Comprensión de los conceptos de: <i>dominio, recorrido, función inversa y composición de funciones.</i>			
10. Capacidad de discernir entre diversos tipos de funciones: de primer y segundo grados, escalonadas, exponenciales, logarítmicas, trigonométricas...			
11. Autocorrección de las actividades.			

Comentario 1	Fecha:
Comentario 2	Fecha:
Comentario 3	Fecha:

Y tú, ¿qué opinas?

Comentario 1	Fecha:
Comentario 2	Fecha:
Comentario 3	Fecha:

El tiempo de elaboración de un portafolio puede ser variable; en este caso concreto la duración se fijó en relación con la amplitud del tema de las funciones (tres meses aproximadamente), pero se pueden establecer otros períodos siempre que sean didácticamente significativos (por ejemplo, una o más evaluaciones o trimestres, uno o más bloques de contenido, todo el curso, etc.).

La idea final que se desea transmitir con este trabajo práctico se sintetiza en que no fue propuesto tanto para calificar a los alumnos cuanto para conocer cómo resuelven problemas, cómo se desarrolla su aprendizaje y bajo qué condiciones extraen el máximo de ellos mismos, así como conocer su perspectiva valorativa y tener la posibilidad de compartirla con el profesor-evaluador-mediador. Esta comunicación supone que el profesor cede un cierto control al alumno, dándole entrada en la evaluación de su propio trabajo y, por lo tanto, en su propio aprendizaje.

- *Bibliografía*

BARBERÀ, E. (1997): «Carpetas para evaluar matemáticas». *UNO, revista de didáctica de las matemáticas*, 11, 25-32.

BARBERÀ, E. (1998): *Portafolios para evaluar en la escuela*. VVAA, Evaluación. Pamplona, Ikastolen Elkartea.

CALFEE, R. C. y PERFUMO, P. (1993): «Carpetas de estudiante: oportunidad para una revolución en educación». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 87-96.

COLE, D. J., RYAN, C. W. y KICK, F. (1995). *Portfolios across the curriculum and beyond*. California, Corwin Press.

LAMBDIN, D. V. y WALKER, V. L. (1994). «Planning for Classroom Portfolio Assessment.» *Arithmetic Teacher* 41 (6), 318-324.

VALENCIA, S. W. (1993): «Método de carpeta para la educación de la lectura en clase: los porqué, los qué y los cómo». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 69-75.

VERMONT DEPARTMENT OF EDUCATION. (1995). *A different way of looking at math: the Vermont Mathematics Portfolio Project*. Montpelier, VDE.

Instrumento 3: Evaluación dinámica

- *Descripción*

Este tipo de evaluación equipara una sesión de evaluación a una clase, en el sentido de que, en el momento en que se está efectuando, el profesor/a ofrece a sus alumnos orientaciones o ayudas pedagógicas. Más que de un instrumento propiamente dicho, se trata de una manera de evaluar que, utilizada en momentos concretos, puede rescatar a los alumnos de la indefensión y el inmovilismo que les pueden crear ciertas tareas de aprendizaje y evaluación.

El ofrecimiento de ayuda específica se lleva a cabo cuando el alumno o alumna tiene dificultades y no puede avanzar por sí solo; se le orienta en cómo debe seguir el proceso para llegar a una resolución exitosa. Hasta aquí parece que no hay diferencia entre lo que un profesor hace en sus clases normalmente y lo que se propone hacer en un contexto evaluativo (también muchas tareas desarrolladas en clase de manera individual o colectiva son valoradas por el profesor de manera sumativa o formativa). La única y gran diferencia es que en este tipo de evaluación se identifica la ayuda ofrecida, se analiza de qué tipo de ayuda se trata, y se valora la manera en que los alumnos la utilizan.

Respecto a la valoración del uso que de tales ayudas hace el alumno, se quiere comprobar si éste las incorpora y si lo hace de una forma personalizada o reproductiva; es decir, si parece que ha interiorizado la ayuda o si se limita a copiarla o seguirla de manera mecánica.

En resumen, el desarrollo de una evaluación dinámica supone prede-terminar de manera progresiva las ayudas que se prevén necesarias, conociendo y avanzando los posibles obstáculos que pueden impedir el progreso de los alumnos. Lo que aporta la evaluación dinámica es el hecho de valorar la calidad de las ayudas pedagógicas y su nivel de aprovechamiento (reflexivo o mecánico).

- *Indicaciones*

Este tipo de evaluación se equipara a la actuación del profesor cuando asiste a un alumno con dificultades en el transcurso de una clase. Por tanto, se considera adecuado en todos los niveles de aprendizaje y para todos los contenidos. Damos por supuesta su adaptación a cada nivel y contenido, y también que es acertada la valoración del uso que los alumnos hacen de las ayudas al resolver su problema específico. Conviene recordar que la acción docente (según la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje escolar que nos guía) se traduce en el análisis del proceso instruccional y en idear maneras de prever las dificultades de aprendizaje de cada alumno o grupo de alumnos, para proporcionarles ayudas apropiadas.

- *Ejemplos*

1. Climas y paisajes. Área de Conocimiento del Medio. Educación Primaria

Objetivos:

1. Diferenciar entre clima y tiempo.
2. Reconocer los tres tipos de medios climáticos: cálido, templado y frío.
3. Saber interpretar un climograma.

Los pasos para conseguir cada uno de los objetivos, en los que es previsible que necesiten ayuda pedagógica, siguen una dificultad gradual. Para el primer objetivo son las siguientes

- 1.1. El alumno, ante un texto breve en el que los dos términos entren en contradicción, establecerá las diferencias entre ellos.
- 1.2. El alumno, en el texto anterior, reconocerá las palabras que caracterizan los conceptos *clima* y *tiempo*, y a partir de estas caracterizaciones elaborará una definición.

- 1.3. El alumno buscará las dos definiciones en el diccionario y las contrastará con las suyas o con las de otros compañeros.
- 1.4. El alumno, cuando domine los conceptos, establecerá relaciones con otros términos del tema o con otros temas afines.

Para el segundo objetivo:

- 2.1. El alumno relacionará los tres medios climáticos con el paisaje que les corresponde. Para ello, pensará en países que ha visitado, de los que le han explicado o ha visto por televisión, y los citará como ejemplos.
- 2.2. El alumno aportará pruebas convincentes que corroboren sus respuestas (buscar en la enciclopedia las características de cada medio climático y contrastarlas con lo que sabe).
- 2.3. El alumno elaborará, en pequeño grupo, un mapa donde se representen los medios climáticos estudiados.
- 2.4. El alumno expresará en voz alta, con la máxima concreción, el resultado de una búsqueda de información sobre las características de los medios climáticos.

Para el tercer objetivo:

- 3.1. El alumno formulará hipótesis sobre lo que observa en un climograma, de manera que anticipe resultados.
- 3.2. El alumno establecerá relaciones entre las lluvias y la temperatura a lo largo del año y a partir de aquí deducirá el tipo de clima de que se trata.
- 3.3. El alumno explicará cómo elaboraría un climograma de su entorno ambiental.
- 3.4. El alumno mostrará la máxima precisión y claridad en sus interpretaciones.

Parrilla de valoración

[illegible]

Claves para anotar la evaluación:

S: aplicación significativa. M: aplicación mecánica. I: aplicación inexistente.

2. Evaluación dinámica para la comprensión de un texto y uso de vocabulario específico de un tema. Área de Lengua Extranjera: Inglés. Educación Secundaria

Ayudas

1. Subrayado diferenciado de las ideas principales y secundarias del texto.
2. Lectura de un texto por párrafos con la elaboración de resúmenes de cada uno de ellos.

3. Cambio del título del texto por otro título que sea también adecuado.
4. Elaboración de un resumen muy breve, escrito u oral, sobre el texto.
5. Identificación por parte del alumno de palabras que desconoce: deducción del significado por el contexto.
6. Identificación por parte del alumno de palabras clave que desconoce: búsqueda en el diccionario.
7. Inicio de un diálogo sobre el tema que incorpore el vocabulario trabajado.
8. Relaciones entre el vocabulario del tema de estudio y el vocabulario de otros temas estudiados.

Parrilla de valoración

Alumnos	Ayudas							
	Subrayado	Párrafos	Título	Resumen	Contexto	Diccionario	Diálogo	Temas

Claves para anotar la evaluación:

A: satisfactorio. B: regular. C: insatisfactorio

Bibliografía

- LIDZ, C. (1987): *Dinamic assessment*. New York, Guilford.
- MARÍN, M. (1987): *El potencial de aprendizaje*. Barcelona, P.P.U.
- MONEREO, C. CASTELLÓ, M., CLARIANA, M., PALMA, M. y PÉREZ, M.L. (1994): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, Graó.

Instrumento 4: Proyectos

Descripción

Un proyecto es una actividad extensa sobre un tema que suele tener un carácter interdisciplinario, y que se vertebra alrededor de una planificación y unas orientaciones iniciales. Es una actividad que en ocasiones se presenta muy abierta, poco dirigida; y en otras, está más estructurada o cerrada. No se trata estrictamente de un instrumento de evaluación, puesto que su realización va más allá de la propia valoración; pero ésta ha de estar incluida en su proceso.

Las ventajas de llevar a cabo un proyecto en clase respecto a otros recursos más conocidos estriban en que sus objetivos se centran en la elección de un tema o una situación problemática que debe ser resuelta en un período de tiempo que trasciende el carácter puntual de otras actividades de evaluación. Los proyectos se inician en clase, se siguen fuera de ella y se vuelven a retomar en clase, mientras se crea necesario.

El diseño de un proyecto supone planificar las acciones necesarias para llevarlo a cabo; esta planificación constituye una de las partes más importantes y propias de este instrumento evaluativo. Las habilidades que se ponen en marcha en el desarrollo de un proyecto son múltiples y todas ellas susceptibles de una valoración de proceso, ya que suponen un trabajo dilatado de adquisición y afianzamiento. Su simple enumeración puede darnos una idea de la validez de este recurso para evaluar el proceso. Así, la solución de un proyecto implica:

- Comprensión de la situación problemática.
- Búsqueda autónoma o guiada de información.
- Selección y síntesis personalizada de esta información siguiendo criterios particulares y criterios-guía propuestos por el profesor.
- Organización del trabajo con una doble exigencia: de abordaje inicial y reparto de tareas, si se lleva a cabo en grupo, y de presentación del informe final.
- Inserción significativa y práctica de los conceptos y los procedimientos específicos trabajados en clase en una o más áreas concretas.
- Resolución efectiva y original.
- Presentación de la respuesta de manera comprensiva y realista.
- Valoración argumentada del proceso y de los resultados parciales, etc.

El producto obtenido puede considerarse una evaluación sumativa o final, pero el trabajo a medida que se va desplegando en el tiempo establecido ofrece al profesor ocasiones estimulantes para orientar el proceso de adquisición de las habilidades deseadas.

• Indicaciones

La propuesta de proyectos es un recurso ideal para trabajar de manera relacionada diferentes áreas curriculares y para abordar contenidos transversales, como la educación para el consumo, el cuidado del medio ambiente, la igualdad entre personas de distinto sexo, la educación para la salud, etc. Por las características de este instrumento, se aconseja utilizarlo en pequeños grupos, lo que añade un valor social y afectivo a sus finalidades.

Como sucede con la evaluación por portafolios, los proyectos pueden tener una estructura más o menos guiada, pero sus objetivos deben estar claramente establecidos y compartidos ya desde el inicio del proyecto. El tema es señalado por el profesor, que reflejará en una hoja-guía las orientaciones necesarias, y a ellas deberán recurrir los alumnos para llevar a buen término sus proyectos. En la medida en que se avanza en los diferentes niveles educativos, se puede aumentar la flexibilidad de las guías y la combinación entre la originalidad y el rigor al determinar los objetivos generales del proyecto.

• Ejemplos

Proyecto para llevar a cabo a partir de una excursión del grupo. Educación para la salud. Educación Primaria

Primeros auxilios en la montaña

(Se dedican unas dos horas semanales de clase para su desarrollo y una hora complementaria para consulta bibliográfica y de personal sanitario.)

El proyecto de trabajo que vais a realizar en grupos de cuatro consiste en preparar el botiquín de primeros auxilios para una excursión de un fin de semana que haremos en noviembre en un centro de colonias (...) en la montaña.

El programa de actividades será:

Primer día:

— Llegada en autocar por la mañana.

- Excursión por los alrededores. Comida.
- *Gymkhana*. Partidos de baloncesto/fútbol. Cena.
- Fuego de acampada.

Segundo día:

- Desayuno. Recogida de setas.
- Comida. Tiro con arco.
- Regreso.

Antes de empezar a preparar el botiquín hay que definir y prever los problemas de salud que pueden producirse en las actividades que desarrollaremos, y determinar cuál es la actuación más correcta ante cada uno de ellos. El conjunto de utensilios y productos sanitarios necesarios constituirá el botiquín. Así...

- Primero, enumerar los problemas de salud que creéis que se pueden dar y relacionarlos con los elementos del botiquín necesarios para subsanarlos (por grupos).
- Después de poner en común los conocimientos que cada uno tiene según su experiencia, podéis preguntar a vuestros padres y a algún profesor qué hacen cuando se les presenta un imprevisto de este tipo.
- Por último, tendréis que contrastar la información obtenida con el criterio de un médico; para ello, os sugiero dirigiros a vuestro centro de atención primaria (ambulatorio).

Lista de previsibles problemas de salud

Elaboración por grupos ¿Con que problemas podéis encontraros?
¿Qué piensan el profesor/a y los padres?
¿Qué dice el médico? (Adjuntamos un resumen de la respuesta final para contrastar lo anterior.) Tanto durante las excursiones como durante los partidos de baloncesto pueden producirse torceduras de tobillo, inflamaciones articulares (capsulitis, etc.), golpes y contracciones musculares, inflamaciones de la piel por roce de los zapatos o de la ropa, cortes o, incluso, fracturas óseas.

Durante el fuego de acampada pueden producirse quemaduras.
Durante la excursión de recogida de setas también es posible el contacto con ortigas u otras plantas que originan reacciones alérgicas.
Si bien es infrecuente, las comidas pueden ser origen de trastornos gastrointestinales.
Por último, también existe la posibilidad de que alguno presente un catarro u otro tipo de infección respiratoria.

Lista de utensilios y productos necesarios en el botiquín

Según los problemas de salud anteriores, ¿qué instrumentos y productos sanitarios utilizarías? (elaboración en pequeño grupo)

¿Qué piensan el profesor/a y los padres?

¿Qué dice el médico?

Torceduras de tobillo

Hay que aplicar hielo en la región inflamada durante 10-20 minutos y posteriormente un vendaje con esparadrapo de ropa si es una torcedura leve o un vendaje compresivo (con vendas y celulosa) si es una torcedura importante. Hay que valorar el uso de analgésicos (1 comprimido de paracetamol cada 8 horas) o antiinflamatorios (ibuprofen cada 6 horas).

Inflamaciones articulares (capsulitis, etc.)

Hay que aplicar hielo en la región inflamada durante 10-20 minutos y posteriormente valorar la inmovilización de la articulación: con una férula y esparadrapo si se trata de una articulación pequeña (un dedo, por ejemplo) o con un vendaje compresivo. Como antes, hay que valorar el uso de analgésicos o antiinflamatorios.

Golpes y contracturas musculares

Se puede aplicar hielo en la región afectada y posteriormente valorar el uso de analgésicos o antiinflamatorios.

Inflamaciones de la piel por roce de los zapatos o de la ropa

Conviene tratar la lesión y prevenir nuevos roces con la aplicación de crema hidratante o antiinflamatoria y la protección de la piel con gasas y esparadrapo.

Cortes

Lavar la zona con agua y jabón, eliminar cualquier tipo de suciedad, aplicar povidona yodada con una gasa estéril (usar pinzas y tijeras bien limpias), dejar secar, tapar con gasas estériles y fijar con esparadrapo. Según el tipo de corte, podemos usar *Steri-strip*®, un esparadrapo que fija casi como una sutura o bien trasladar a la persona al centro de atención primaria más cercano para suturar (sobre todo si son cortes susceptibles de dejar secuelas estéticamente importantes).

Fracturas óseas

Hay que trasladar a la persona afectada con sospecha de fractura ósea al centro de salud o hospital más cercano lo más rápido posible.

Quemaduras

Hay que enfriar la piel con agua (potable) fría lo antes posible. Si existe enrojecimiento, ampollas, úlceras, etc., hay que lavar la zona con agua jabonosa y cubrirla totalmente con una pomada específica para quemaduras, gasas estériles y esparadrapo hipoalérgico. Después hay que trasladar a la persona con quemaduras al médico de atención primaria más cercano.

Reacciones alérgicas

Si son leves, será suficiente la aplicación de polvos de talco o cremas hidratantes. Si es intensa, se puede administrar pastillas contra la alergia o la urticaria (antihistamínicos por vía oral) o incluso trasladar a la persona al médico de atención primaria más cercano (que valorará la administración de tratamientos por vía subcutánea).

Trastornos gastrointestinales

Se recomienda una dieta blanda astringente (manzana, arroz, zanahoria hervida), hidratación suficiente y, si es necesario, un tratamiento para los vómitos (15 minutos antes de las comidas) y/o las diarreas.

Catarros

Habitualmente son por infecciones virales, por lo que se deberán tratar los síntomas: fiebre con antitérmicos, dolores de cabeza, articulares o musculares con analgésicos.

Conclusión

El botiquín deberá tener:

- Celulosa.
- Crema antiinflamatoria.
- Crema hidratante.
- Esparadrapo de tela.
- Esparadrapo de sutura (por ejemplo, *Steri-strip*®).
- Esparadrapo hipoalérgico.
- Férulas.
- Gasas estériles.
- Hielo sintético.
- Jabón.
- Pastillas antiinflamatorias (por ejemplo, ibuprofen).
- Pastillas contra la diarrea (por ejemplo, loperamida).

- Pastillas contra la fiebre y el dolor (por ejemplo, paracetamol).
- Pastillas contra la urticaria (por ejemplo, dexclorfeniramina).
- Pastillas contra los vómitos (por ejemplo, metoclopramida).
- Pinzas.
- Polvos de talco.
- Pomada para tratar quemaduras (sulfadiazina argéntica).
- Solución antiséptica (yodo).
- Tijeras.
- Vendas.

Instrumento 5: Generación de preguntas

• Descripción

El procedimiento de generar preguntas no se debe confundir con el de generar dudas (que también es un aspecto muy recomendable que conviene potenciar en nuestras clases). Generar preguntas, desde nuestro punto de vista, implica una comprensión global y profunda del material de aprendizaje y supone que el alumno puede aplicar su capacidad de establecer relaciones y de inventar nuevas situaciones. Se trata de una habilidad de alto nivel, porque presupone entendimiento y va más allá de lo que el profesor está exponiendo. Con esto no queremos decir que la creación de cuestiones tenga que darse al final de un tema, sino que, mientras éste se va desarrollando, el alumno va profundizando en este sentido. Que el alumno sea capaz de generar preguntas, lo mejor definidas posible, en relación con una evaluación del proceso demuestra al profesor su potencial de aprendizaje y pone de manifiesto el itinerario que va siguiendo.

Este procedimiento formativo ayuda a la adquisición de nuevos contenidos y mejora la capacidad de resolución de situaciones problemáticas. También obliga a anticipar las respuestas y, consecuentemente, abre las puertas a nuevos aprendizajes de una manera activa por parte de quien aprende.

La formulación de cuestiones puede presentar diversos niveles de profundidad: no será lo mismo elaborar preguntas que supongan establecer unas relaciones complejas, que reproducir preguntas paralelas a las que se han creado en clase. Las elaboraciones más personalizadas serán las que más ayudarán al alumno a construir sus esquemas de conocimiento de manera sólida, siempre que cuente con la asistencia necesaria y encuentre respuestas adecuadas.

La creación de preguntas personales no resulta cómoda ni para el profesor ni para el alumno: éste debe ir más allá del aprendizaje que se le está proporcionando, y el profesor debe captar las posibles extensiones y relaciones que se efectúen y diversificar su propuesta para darles una salida eficaz.

La personalización de las preguntas no es el único criterio que permite valorar la calidad de las cuestiones generadas por los alumnos: puede establecerse un continuo, en uno de cuyos polos se localizan las realizaciones más complejas, y, en el opuesto, las más simples. Para facilitar la valoración, presentamos un cuadro en el que se reflejan tres niveles de ejecución, con sus correspondientes criterios.

<i>Nivel de ejecución 1</i>	<i>Nivel de ejecución 2</i>	<i>Nivel de ejecución 3</i>
— Formula enunciados ambiguos.	— Expresa enunciados parcialmente definidos.	— Formula enunciados definidos.
— Establece relaciones poco complejas: reproducción de relaciones hechas en clase.	— Establece relaciones de complejidad media: conexión con otras áreas.	— Establece relaciones de alta complejidad: conexión con hechos de la vida cotidiana.
— No explica o desconoce el sentido de su pregunta.	— Explica superficialmente su pregunta.	— Explica con claridad las intenciones de la pregunta.
— No argumenta la respuesta o lo hace de manera mecánica.	— Argumenta de manera incompleta la respuesta.	— Argumenta de manera completa la respuesta.
— Sigue un proceso automatizado de elaboración de preguntas.	— Muestra un proceso irregular de planificación y revisión de preguntas.	— Demuestra un proceso reflexivo de generación: planifica y revisa.
— La mayoría de las veces presenta preguntas de un mismo tipo.	— Sólo algunas veces crea preguntas/respuestas de diferente tipo: gráficas, verbales, etc.	— Crea siempre preguntas/respuestas de diferente tipo: gráficas, verbales, etc.

Nivel de ejecución 1	Nivel de ejecución 2	Nivel de ejecución 3
— No manifiesta creatividad o contextualización en sus preguntas.	— Manifiesta originalidad pero fuera de contexto o contextualiza la pregunta sin imaginación.	— Manifiesta (a la vez) originalidad e inserción en el contexto propio.
— Plantea las preguntas desde un mismo punto de vista.	— Algunas veces plantea preguntas desde diferentes perspectivas.	— Tiene en cuenta diferentes puntos de vista en la elaboración de las preguntas.

• Indicaciones

Este sistema de evaluación está indicado siempre que el profesor quiera comprobar el nivel de comprensión de los temas que se están desarrollando en clase: si un alumno es capaz de generar preguntas significativas, su nivel de comprensión le posibilitará seguir adelante sin dificultad. Si su comprensión se sitúa en niveles intermedios o bajos, la generación de preguntas permite detectar no solamente su nivel, sino también las habilidades que presentan cierto déficit: originalidad, contextualización, perspectivismo, definición y argumentación, entre otras.

Pueden existir dos tipos de preguntas generadas por los alumnos durante la adquisición y la consolidación de los contenidos:

- Preguntas *sobre el contenido concreto* de una materia específica (preguntas de ampliación o relación).
- Preguntas *de reflexión* (también identificadas como autopreguntas) que aunque se efectúan igualmente sobre contenidos concretos, suponen un nivel de revisión más profundo y aseguran una toma de conciencia sobre las propias actuaciones.

La aparición de este último tipo de preguntas no se produce espontáneamente, sino que precisa un proceso de aprendizaje específico: el profesor expone el contenido pero, paralelamente, ofrece modelos de preguntas que implican establecer relaciones diversas y suponen extensiones a partir del material que se está desarrollando en clase. Progresivamente, el profesor va formalizando esta dinámica.

• Ejemplos

Preguntas de contenido específico planteadas por el alumno de tipo: a) dirigido y b) libre. Ciencias Naturales. Educación Secundaria

- a) (Dirigido, en relación con un problema de química): Escribe el enunciado de un problema que contenga en su solución una reacción química combustible.
- b) (Libre, en el marco del estudio de los cambios químicos de la materia): ¿Qué pasaría si licuásemos un gas que ocupa el volumen de una botella? ¿Desbordaría la capacidad de la botella? Si no se desbordara, ¿significaría que conserva su masa? Por el contrario, si se desbordara, ¿significaría que su masa ha aumentado?

2. Preguntas reflexivas generadas a lo largo del estudio de un tema

- ¿Cuál será la mejor manera de estudiar esta área?
- ¿Es preferible hacer un resumen del tema, o un esquema?
- ¿Cómo puedo comprobar que lo que estoy haciendo está bien?
- ¿La idea principal del texto coincide con el título del apartado que estoy estudiando?, ¿qué título le pondría yo?
- Debo buscar más información y no tengo mucho tiempo: ¿cuál será la manera más efectiva?
- ¿Qué he hecho para llegar a este resultado?
- ¿Cada cuánto tiempo tendría que dedicar al repaso de la materia para que no me quedara todo para el final?

Instrumento 6: Entrevista

• Descripción

Aunque parece innecesario describir qué es una entrevista, no nos gustaría confundir la que lleva a cabo el tutor como responsable de un grupo de alumnos con la que tiene como objetivo evaluar aptitudes y actitudes concretas de los alumnos en relación con unos objetivos determinados. Ambos tipos de entrevista pueden resultar complementarios, pero tienen características diferenciadas en cuanto a sus fines y sus contenidos de evaluación.

Según su protocolo, los tipos de entrevista más comunes son:

- Entrevistas *estructuradas*, que suponen la redacción cuidadosa y cerrada de las preguntas que se formularán a los alumnos.
- Entrevistas *semiestructuradas* que, aunque tengan un protocolo con el contenido de las cuestiones, son abiertas en su orden y su formulación, y admiten nuevas preguntas al hilo de la conversación y de las reacciones de los alumnos.

La entrevista estructurada permite cuantificar los resultados, mientras que la semiestructurada posibilita indagar de manera más profunda un asunto concreto, dado que flexibiliza la comunicación entre el profesor y los alumnos.

En el planteamiento de cualquier entrevista pueden identificarse tres fases:

- *Preparación*, en la que se determinan minuciosamente los objetivos de la entrevista y se elabora la guía según el nivel de estructuración elegido. También se debe preparar el material necesario para evaluar a los alumnos (videográfico, informático o cualquier otro tipo) y determinar el tiempo aproximado de respuesta.
- *Realización*, que requiere dominar procedimientos discursivos y dialógicos como: crear un ambiente acogedor y confiado, aplicación de pausas, silencios, repeticiones, interpretaciones, preguntas de soporte, etc.
- *Conclusión*, que ha de expresar los objetivos alcanzados y las actividades futuras necesarias.

• Indicaciones

Una entrevista contiene, en sí misma, una serie de ventajas de difícil sustitución en el entorno escolar. Como se trata de intercambios comunicativos orales y formalizados entre profesores y alumnos, en ellos se pueden valorar directa o indirectamente aspectos que no se perciben con otros instrumentos. Por ejemplo: el tiempo de respuesta y los reflejos exhibidos, las verbalizaciones que se efectúan durante el proceso de solución de la pregunta planteada, el nivel de capacidad comunicativa (organización, persuasión, etc.), el establecimiento de relaciones más libres que en un texto escrito sobre el contenido de aprendizaje, ciertas reacciones durante el diálogo y la lectura que de ellas se puede hacer, sobre todo por lo que respecta al reconocimiento y a la gestión de los propios errores, etc...

Las entrevistas reflejan básicamente el nivel de adquisición de conoci-

miento conceptual, y los problemas que puedan derivarse, aunque también son adecuadas para averiguar procesos seguidos en la adquisición de procedimientos, actitudes y disposiciones respecto a una materia concreta, y su puesta en práctica. En cualquier nivel educativo está indicado el uso de este instrumento y se puede aplicar a un solo alumno o a un grupo, lo que siempre supondrá ahorro de tiempo.

• Ejemplos

Entrevista semiestructurada efectuada después de la corrección de un examen para profundizar en las percepciones, los motivos y las respuestas de los alumnos que presentan una dificultad notable. Área de Matemáticas. Educación Primaria

Nivel de acuerdo profesor/alumno

1. Después de leer el examen o a medida que lo ibas haciendo, ¿qué impresión te dio?, ¿era fácil o difícil?, ¿por qué?
2. Intenta hacer una valoración de cada una de las preguntas (con el examen delante): ¿qué preguntas te han parecido más difíciles?, ¿sabrías decirme por qué?, ¿cuáles te han resultado más fáciles?, ¿por qué motivo? Dime las preguntas a las que has respondido casi sin pensar, de manera automática y dime también aquéllas a las que has tenido que prestar una especial atención.
3. Antes de saber la nota, ya debías de tener una idea aproximada de ella, ¿coincide lo que esperabas con la nota que has obtenido?
4. ¿Qué piensas después de leer las correcciones que te he hecho? ¿Estás de acuerdo?

Preparación y revisión del examen

5. ¿Cómo te has preparado para este examen? Explicame qué has hecho y qué materiales has utilizado. ¿Cambiarías ahora algo?
6. ¿Cómo piensas preparar el próximo examen?
7. ¿Por qué crees que te ha ido bien/mal esta prueba? ¿Qué es lo que más ha influido en el resultado?

Desarrollo del examen

8. (Una pregunta valorada por el profesor de dificultad alta y realizada de manera incorrecta*): Sin tener en cuenta las operaciones, explicame cómo has empezado el problema. ¿Te recuerda a algún otro resuelto en clase estos días? ¿Observas alguna diferencia al explicármelo ahora?

* Pedro ha adquirido una finca de 7 562 m² y desea dedicar 5/6 partes al cultivo y el resto a construir una casa y un jardín. ¿Cuántos m² dedicará a la casa y el jardín?

9. Ante el enunciado «Representa en diagramas de pastel iguales las fracciones: $2/3$, $4/6$, $3/6$ », ¿a qué conclusiones llegas? ¿Sabes por qué utilizamos este tipo de números? ¿Por qué crees que es importante que los pasteles sean iguales? ¿Y sus partes?

Instrumento 7: Libreta de clase

• Descripción

La libreta de clase es un instrumento muy extendido en los centros escolares y resulta de suma utilidad para una evaluación formativa. No supone un trabajo adicional para el alumno, ya que simplemente recoge el trabajo de cada día, tanto el de clase como el desarrollado en casa. La libreta de clase, además de un instrumento de trabajo personal del alumno, es un medio de comunicación, cuya eficacia dependerá del nivel de colaboración que el profesor promueva en los textos escritos de los alumnos. De este modo, la libreta pasa a ser un medio en manos del profesor para ayudarle.

La organización de la libreta puede ser variable, pero suele respetar el registro cronológico del trabajo de clase. Puede recoger información convencional o reflexiva; la primera se basa en el apunte y el registro de datos y actividades de aprendizaje, mientras que la segunda busca la toma de conciencia y valoración, y la manera en que han desarrollado las actividades. Integrando los dos tipos de información, una libreta de clase puede incluir apuntes de clase y resúmenes de contenidos explicados por el profesor o extraídos de libros; enunciados y respuestas de ejercicios; actividades prácticas y de elaboración propia, de autoevaluación, de corrección de controles, de grupo... Puede incluir además apartados dedicados a un breve diario personal; a la autoevaluación de los aprendizajes de la semana, al planteamiento de dudas, etc.

Si tenemos en cuenta su valor intrínseco, la libreta de clase es una fuente de información muy rica sobre la presentación del trabajo, la expresión escrita, la jerarquía de ideas en la toma de apuntes, el nivel de comprensión de los contenidos, el proceso de resolución de las actividades, el nivel de persistencia, la capacidad de síntesis y de análisis, la capacidad crítica, el ajuste de valoraciones, el interés por la corrección y la progresión en el aprendizaje, la organización personal, la utilización de procedimientos de estudio y aprendizaje (esquemas, resúmenes, cuadros sinópticos, etc.), el uso de fuentes de información, la creatividad, los há-

bitos de trabajo, entre otros más específicos que se derivan de un análisis detallado de las tareas de aprendizaje.

A la hora de valorar, conviene hacer una selección de los elementos sobre los que se va a incidir, ya que no se pueden seguir todos. Esta selección estará en función de las intenciones del profesor. Las anotaciones deben ser cómodas, para que su supervisión y su orientación no consuman mucho tiempo del profesor.

• Indicaciones

Este instrumento es válido para valorar de manera continuada conceptos, procedimientos y actitudes, dado que en la libreta de trabajo pueden consignarse los tres tipos de contenidos, registrados día a día en los diferentes niveles educativos. La valoración de la libreta de clase supone un exhaustivo control de cada alumno a principio de curso, para irse centrando paulatinamente en aquellos alumnos que presentan más dificultades, o en actividades de seguimiento concretas y preestablecidas.

Para ejercer una efectiva evaluación de proceso, conviene que el profesor recoja las libretas varias veces cada trimestre, y determine los momentos en que lo hará. Cuando decimos control no nos referimos al nivel de cumplimiento de las tareas por parte de los alumnos. El seguimiento de las libretas no pretende saber si los alumnos han hecho o no las tareas encomendadas. Es más, si pensamos que la libreta de clase no solamente se confecciona en clase, sino también fuera de ella y, por lo tanto, es susceptible de ayudas externas poco controlables, uno de nuestros objetivos será transmitir a los alumnos que la libreta es un instrumento formativo y no sumativo, mediante el cual el profesor le proporcionará orientaciones para completar y mejorar su aprendizaje; y que no utilizará su trabajo para sancionarlo o calificarlo de manera definitiva.

El seguimiento de la libreta es un buen pretexto para *introducir al alumno en la autoevaluación*. Por una parte, se trata de un trabajo muy integrado en la actividad cotidiana del alumno; y, por otra, el profesor puede hacerle llegar fácilmente sus objetivos, criterios de evaluación y corrección e, incluso, valoraciones parciales, para que el alumno vaya regulando sus acciones.

Instrumento 8: Pruebas escritas

• Descripción

Tradicionalmente se asocian las pruebas escritas o exámenes con las notas de los alumnos; en este apartado queremos ofrecer algunas alternativas en la aplicación de estas pruebas. Su utilización se ha criticado ampliamente por diferentes motivos: excesiva parcialidad, tiempo muy limitado, etc. Y a menudo, por su nivel de formalización, se han identificado con la evaluación final del proceso.

Sin embargo, las pruebas escritas tienen un valor indudable en la evaluación del proceso. Para ello deben reunir dos requisitos:

- Por una parte, las pruebas escritas o exámenes no se tendrían que considerar como el instrumento más valioso o el más objetivo. Aunque es uno de los más utilizados, no hemos de sobrevalorarlo: debe usarse como un recurso más.
- Por otra parte, para realzar su valor formativo, no deberían utilizarse solamente a lo largo de una secuencia de aprendizaje. Cabe también imaginar otras actividades a partir de los exámenes escritos. Lo apuntaremos en el apartado de ejemplos.

Es conocido el terror que produce en muchos alumnos desde edades tempranas el hecho de enfrentarse a un conjunto de pruebas escritas. Si conseguimos diluir el mito que parece rodear a este instrumento, utilizándolo como complemento de otros e insertándolo en un conjunto, podremos empezar a tratar los exámenes como evaluación de los procesos de aprendizaje.

Es necesario que el alumno no vaya al examen desinformado. El profesor deberá ayudarle a entender el sentido de la valoración de su proceso por medio de pruebas escritas. En concreto, el alumno debe tener información sistemática sobre: los contenidos que se tratarán en la prueba, las condiciones en que se hará (materiales que se pueden usar, tiempo, tipo de prueba, etc.) y los criterios de evaluación y de puntuación.

Otros factores que ayudarán a crear un clima menos amenazador y más formativo en la evaluación pueden ser:

- Hacer una corrección informativa en lugar de limitarse a señalar o tachar lo que está mal. Si al alumno se le explica por escrito u oralmente lo que tendría que haber hecho, el efecto formativo es mayor que si solamente se señalan los errores.

- Evitar, en lo posible, dar una puntuación cuantitativa, porque los alumnos tienden a estar más preocupados por la cifra y no atienden a las correcciones cualitativas del profesor, lo que invalida el proceso formativo. Si se decide informar cuantitativamente, habrá que eludir puntuaciones excesivamente parcializadas (por ejemplo, poner decimales).

• Indicaciones

Las pruebas escritas se utilizan en todos los niveles educativos y en todas las áreas, incluso en las relacionadas con el desarrollo motor y sensorial. Una buena estrategia consiste en retomar, de cuando en cuando, alguna actividad planteada en la evaluación inicial, dotando así a ambas evaluaciones de una continuidad que muchas veces sólo se recupera en la evaluación final.

De ordinario, las pruebas escritas se basan en contenidos concretos: pensamos en un contenido que hemos trabajado en clase y proponemos una prueba sobre él. Esta acción es adecuada, pero si examinamos nuestras pruebas, quizá estemos repitiendo objetivos y, sobre todo, valorando el mismo tipo de habilidades en los alumnos (por ejemplo, mucha aplicación de normas matemáticas y representación gráfica, pero menos argumentación escrita, establecimiento de relaciones y funcionalidad).

También se tiende a repetir una determinada forma de efectuar las pruebas escritas. Con ello acostumbramos a los alumnos a un único tipo de demanda, y les inducimos a que nos respondan con regularidad de una determinada manera. Los alumnos aprenden esa forma de responder casi con más interés que el contenido mismo. Si queremos lograr un desarrollo armónico de nuestros alumnos, vale la pena analizar qué contenido pide cada pregunta de una prueba escrita, y en qué habilidades incide.

Una lista de las diferentes habilidades cognitivas que conviene desarrollar desde las pruebas escritas nos ayudará a tomar decisiones. Utilizando un ejemplo de Matemáticas, que puede ser válido para otras materias, presentamos un conjunto de habilidades que tener en cuenta en una evaluación escrita (Barberà, 1995, 1997b):

Habilidades que evaluar

- *Registrar información:* obtener información inicial mediante observaciones cuantificables, realización de medidas, lectura de gráficas o cuadros con datos, etc.

- *Traducir*: cambiar códigos (verbal, numérico o gráfico) manteniendo idénticos los significados matemáticos iniciales.
- *Inferir*: completar información parcial.
- *Transformar*: ampliar significados matemáticos modificando parcialmente una situación inicial.
- *Inventar*: crear un problema matemático que no existía previamente.
- *Aplicar*: utilizar fórmulas, algoritmos y otras propiedades matemáticas.
- *Representar*: utilizar modelos matemáticos e instrumentos de cálculo, medida y diseño gráfico.
- *Anticipar*: emitir predicciones e hipótesis matemáticas y estimar posibles errores cometidos.
- *Elegir*: optar por vías de solución alternativas.
- *Organizar*: presentar estructuradamente la realidad matemática mediante las subhabilidades de ordenación y clasificación.
- *Relacionar*: abstraer y conectar los atributos de fenómenos y expresiones matemáticas.
- *Analizar/sintetizar*: operar de las nociones más complejas a las más simples, separando las partes de un todo para conocer sus principios o elementos constitutivos, y viceversa.
- *Memorizar*: retener conceptos e información matemática.
- *Interpretar*: dar sentido a unos símbolos o expresiones matemáticos.
- *Argumentar*: justificar resoluciones de problemas matemáticos.
- *Evaluar*: atribuir valores cualitativos o cuantitativos en relación con una acción propia o con un enunciado matemático.
- *Comprobar*: verificar el proceso de resolución y los resultados.
- *Transferir*: comunicar y generalizar los conocimientos matemáticos específicos a otros ámbitos curriculares o extracurriculares.

Una buena evaluación del proceso debe llevar al profesor al análisis del tipo de habilidades que desarrolla en sus alumnos y la frecuencia con que las trabaja y evalúa. No es preciso esperar a los resultados finales para valorar la calidad de las *propuestas docentes*, sino que pueden irse regulando a lo largo del proceso, de manera que esta reflexión se convierta en un hábito.

Dada la importancia que los exámenes habían despertado siempre en el centro, los profesores del grupo 2 elaboraron un «decálogo» en el que intentaron sintetizar los puntos más importantes de este instrumento, que también suele ocupar un lugar importante en la evaluación final e incluso en la inicial. Este decálogo recoge las inquietudes de los profesores de Primaria y Secundaria, y pretende dar una respuesta a ciertos aspectos que, si bien son opinables, requieren un marco común para su efectiva aplicación.

Decálogo de las pruebas de evaluación escritas

1. Las pruebas escritas han de evaluar lo que queremos evaluar, no lo que es fácil de evaluar. Ello supone tomar decisiones en relación con los objetivos y las habilidades que queremos desarrollar en los alumnos (clasificar conceptos, interpretar gráficos, relacionar términos mediante un criterio, argumentar una opinión con contenidos dados en clase, valorar modificaciones planteadas...). Antes o durante la elaboración de una prueba, conviene hacer un pequeño listado de estos objetivos y comprobar su diversificación (en una prueba o a lo largo de diferentes pruebas de una misma unidad didáctica) para no estar siempre evaluando lo mismo.
2. Por tanto, cuando se seleccionan las preguntas no se ha de pensar solamente en los contenidos que traten, sino en lo que se quiere potenciar en los alumnos. La evaluación debe hacerse desde diferentes perspectivas para:
 - Dar oportunidades a todos los alumnos de demostrar sus aprendizajes (si siempre pedimos interpretar modelos matemáticos y pocas veces les hacemos construir estos modelos —dibujando, por ejemplo— quizá estaremos favoreciendo siempre a un tipo de alumnos).
 - Valorar de manera más completa algunos contenidos de aprendizaje.
3. Tener en cuenta que por escrito se suelen evaluar sólo contenidos de tipo conceptual y procedimental. En algún momento, también nos puede interesar valorar actitudes aunque, en este caso, se tratará de una evaluación indirecta. En una prueba escrita han de combinarse los diferentes tipos de contenidos.
4. Como norma general, es preferible proponer preguntas de respuesta abierta, en las que el alumno pueda expresar de manera más amplia sus conocimientos y mostrar las relaciones que ha establecido, que plantear preguntas cerradas que obliguen al alumno a seguir siempre la pauta del profesor. Las respuestas a este tipo de preguntas ofrecen más información y criterios para una evaluación más ajustada.

5. Es interesante introducir preguntas de tipo globalizante, que relacionen diferentes contenidos, y no limitarse a preguntas sobre un contenido puntual. Son muy significativas las preguntas de las que, a partir de una situación inicial lo más realista posible (noticia de prensa, problema sobre una excursión o viaje...), se desprenden subpreguntas relacionadas. Esto también permite borrar los límites temporales que encierran a los alumnos en cada uno de los temas o de las evaluaciones, y que les lleva a responder, muchas veces, según el último contenido aprendido en clase, sin atender a la comprensión global de la pregunta.
 6. Aunque las preguntas globalizantes facilitan la evaluación de habilidades complejas (que comúnmente son las menos evaluadas), no es adecuado utilizar siempre un mismo tipo de pregunta que demanda el mismo tipo de respuesta por parte del alumno. Se recomienda emplear diversos estilos para acostumbrar a los alumnos a diferentes situaciones y evitar la rutina en su actuación.
 7. Las relaciones entre preguntas dentro de una misma prueba les dan un valor añadido. Es un empobrecimiento considerar las pruebas escritas como un conjunto de preguntas aisladas. Tradicionalmente muchos exámenes constan de 10 preguntas independientes, parece que es mejor formular menos preguntas pero sobre cuestiones relacionadas.
 8. En Educación Primaria no es recomendable hacer pruebas escritas que superen una hora de duración. En el tercer ciclo de EP las pruebas pueden oscilar entre cuarenta y cinco minutos y una hora; para ciclos anteriores es preferible efectuar más pruebas pero más cortas. En Educación Secundaria la duración de las pruebas tendría que oscilar entre una hora y una hora y media.
 9. La dificultad de las preguntas puede estar graduada en función del nivel de discriminación que el profesor quiera hacer de sus alumnos. Así por ejemplo, en una prueba de cinco preguntas se puede proponer una pregunta fácil, una difícil y tres de dificultad media, si se quiere una complejidad mediana. Pero lo que realmente parece importante es considerar criterios más cualitativos; esto es, relacionar la dificultad con criterios como: preguntas de *repetición* de contenidos (poca elaboración), preguntas de *aplicación* (elaboración mediana) y preguntas de *extensión y reflexión* (mayor elaboración).
- En la preparación de las pruebas escritas se ha de prever una valoración diversificada, lo que significa, por un lado, poder puntuar las diferentes preguntas de una prueba con valores diferentes y no mantener siempre el mismo valor para todas las preguntas y, por otro, poder puntuar de diferente manera los diversos caminos de resolución por los cuales han optado los alumnos (no es lo mismo resolver un problema por ensayo y error que utilizando un algoritmo que se ha aprendido recientemente en clase, si bien esto dependerá de los objetivos específicos del profesor).

10. Por último, es muy recomendable incluir en las pruebas escritas preguntas o actividades de autoevaluación de los resultados, y, también, referidas a los procesos seguidos por los alumnos y a la valoración que de ellos se hace.

• Ejemplos

En este apartado, más que presentar pruebas escritas de diferente tipo (para tipología de preguntas consúltase anexo 1) proponemos un conjunto de actividades que pueden desarrollarse a partir de las pruebas, con la finalidad de utilizarlas para una evaluación del proceso que informe a profesores y alumnos de la progresiva consecución de los objetivos.

Presentamos tres grandes tipos de actividades:

- a) Primero, actividades de *autoevaluación* que pueden llevarse a cabo de manera integrada después de realizar la prueba (y completarla al conocer las correcciones). Es decir, al terminar una prueba, tener el hábito de llenar un formulario autorregulativo, del tipo que se indica más adelante.
- b) Segundo, indicaciones sobre actividades que pueden hacerse *en grupo* sobre los resultados de una prueba concreta.
- c) Tercero, una propuesta más dirigida al profesor en la que se analizan actividades de evaluación en función de las *habilidades cognitivas* que desarrolla y donde se puede valorar su diferente complejidad cognitiva.

A: Actividades de autoevaluación

	Muy bien	Bien	Regular	Floja	Muy floja
¿Cómo he resuelto la prueba?					
¿Cómo me la he planteado?					

¿Qué puedo hacer para mejorar?

.....

.....

.....

¿Cuáles son las razones que crees que más han influido en el resultado de la prueba? Márcalas con una cruz.

Dedicación de tiempo.	
Dificultad/facilidad del tema.	
Comprensión general del tema y preguntas que (no) he hecho.	
Nivel de atención en el desarrollo del tema.	
Concentración en el momento de la prueba.	
(No) me he sabido expresar bien.	
El tema (no) me ha gustado mucho.	
He trabajado de manera (ir)regular.	
(No) he hecho las actividades marcadas.	
He tenido mucha/poca suerte.	
Otras razones. ¿Cuáles?.....	

B: Actividades que pueden efectuarse en grupo después de recibir la corrección de la prueba

- Elaborad una lista de dificultades y errores que se manifiestan en las correcciones.

Componentes grupo n.º	¿Qué me ha corregido el profesor?	¿Por qué?	¿Qué haremos para mejorar?

- ¿En qué correcciones hemos coincidido y con quién?
- Marcad los errores más frecuentes del grupo. ¿Qué creéis que puede haber pasado?
- Rehaced en el cuaderno, completas y bien acabadas, las actividades que aparecen en la segunda columna (*¿qué me ha corregido el profesor?*). Recordad que sólo tenéis que rehacer aquellas que han sido rectificadas y que en el cuaderno deben constar el título del tema y el día de la prueba.

El profesor puede corregir en clase los exámenes y repartirlos de manera que cada uno corrija el de otro compañero. Después, el profesor en la pizarra y los alumnos con el examen del compañero, se reunirán por parejas y cada uno le explicará al otro los problemas que ha detectado, de forma que se iniciará una discusión de igual a igual que puede ser muy beneficiosa.

Hay otras maneras de hacer una corrección de este tipo y todas tienen sus ventajas. Por ejemplo: repartir las pruebas al azar y, una vez acabada la corrección general, cada alumno recupera su ejemplar y dispone de unos minutos para revisar las correcciones y dar su opinión por escrito en el mismo papel. Otro método consiste en que el profesor (o un alumno que ha resuelto bien la actividad) corrige para todo el grupo, pero cada alumno tiene su propia prueba y corrige sus propios fallos. En este caso, la atención está garantizada, y se facilita la comprensión de los propios errores. Resulta evidente que para establecer esta dinámica en clase los alumnos deben tener un cierto hábito en hacer valoraciones y, que cuantas más veces se utilice este sistema de corrección desde diferentes áreas, más acostumbrados estarán los alumnos.

C: Análisis de ejercicios y problemas de matemáticas en función de las habilidades que se desarrollan

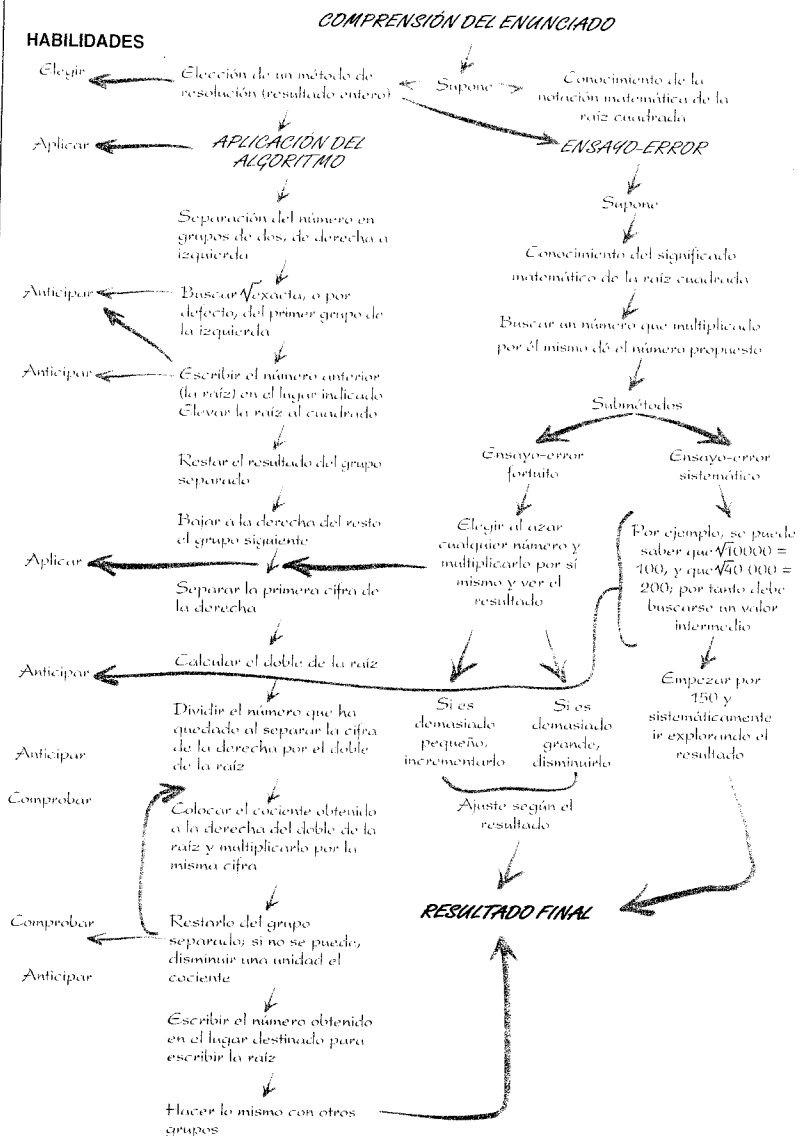
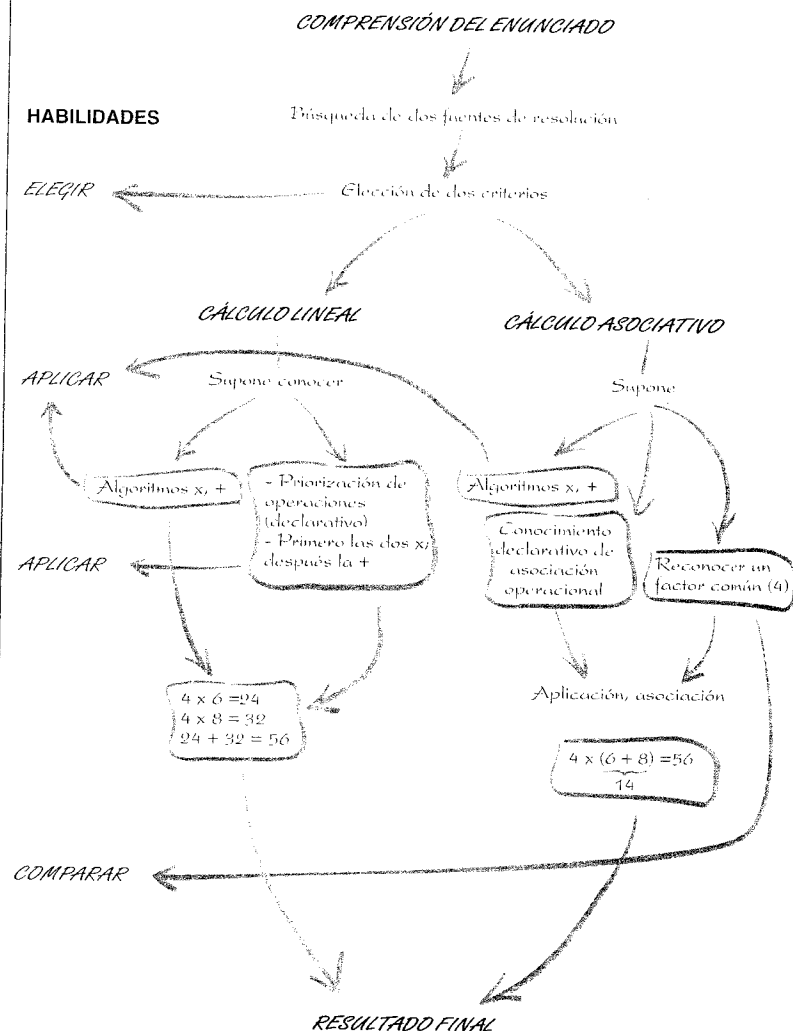
Enunciado 1: Calcula la raíz cuadrada de 31 329.

Enunciado 2: Calcula de dos maneras diferentes el producto siguiente: $4 \times 6 + 4 \times 8$.

Enunciado 3: Unos grandes almacenes llevan a cabo una promoción en una venta de ropa de verano. Por la compra de una camiseta de 1 500 ptas. nos hacen un descuento del 20 % y por la compra de unos pantalones de 5 325 ptas. el descuento es del 15 % ¿Cuánto pagaremos por el total de la compra?

ENUNCIADO

Calcula la raíz cuadrada de 31 329.

**ENUNCIADO**Calcula de dos maneras diferentes el producto siguiente: $4 \times 6 + 4 \times 8$ 

3. Evaluación final del proceso

Después de haber trabajado en la evaluación del proceso, que era la que más preocupaba a los profesores, quisieron plasmar dicha información en unas calificaciones o en un informe final. En el informe del grupo 2 había algunas discrepancias y no todos veían la estricta necesidad de una evaluación final. Por ello, acudieron al psicopedagogo del centro para clarificar esta cuestión.

Se propusieron como objetivo para el año siguiente tratar con más profundidad la evaluación final. No les pareció mala idea comenzar el nuevo curso, aunque pareciera una paradoja, hablando de evaluación final, y así lo comunicaron a los diferentes coordinadores. Sus reflexiones quedan recogidas en un escrito que reproducimos a continuación porque creemos que puede ser de orientación para otros centros. En él se desarrollan dos ideas:

- Cómo enfocar la evaluación final.
- Conveniencia de elaborar un plan global de evaluación.

3.1. La evaluación final

Hasta el momento hemos visto que la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje cuenta con un recurso permanente de regulación que es la evaluación del proceso. Se podría hablar de una enseñanza continua y progresiva dotada de un mecanismo de continua evaluación que se configura como un eje regulador del proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo, las actividades de evaluación se pueden calificar como reguladoras del proceso didáctico en la progresiva construcción del conocimiento escolar.

Esto nos lleva a plantearnos si la evaluación del proceso resulta suficiente para el cumplimiento de las finalidades educativas o si, por el contrario, es conveniente acceder a otro tipo de evaluación como es la evaluación sumativa o de final de proceso para dar razón de ellas. Este cuestionamiento no es superfluo y no siempre ha sido bien resuelto. Por una parte, si se opta por llevar a cabo una evaluación final después de haber seguido una evaluación del proceso, esta evaluación final puede parecer repetitiva e innecesaria. Por otra parte, si se opta por una evaluación final y no se ha llevado a cabo una evaluación del proceso, o sólo se ha hecho parcialmente, existen algunos riesgos que convendría evitar.

La enumeración de estos riesgos dará una idea de los malentendidos que, hasta hace poco, han rodeado a la evaluación final:

- Confundir la evaluación final con el control de los alumnos.

- Considerarla simplemente acreditativa y dirigida a la promoción de los alumnos.
- Identificarla con exámenes o pruebas escritas.
- Efectuarla mediante una única prueba aislada y muy acotada en el tiempo.
- Llevarla a cabo siempre de manera individual.
- Desligarla del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Hacerla siempre uniforme, sin tener en cuenta la naturaleza de los contenidos o las capacidades que se quieren evaluar.

A continuación, explicaremos con mayor detalle cada uno de estos puntos.

Aunque la evaluación final está ligada a decisiones de carácter social en las que se concede o no la acreditación de los alumnos y se decide sobre su promoción, no se puede reducir a la expedición de notas o informes dirigidos a controlar a los alumnos. Evidentemente supone una comprobación de sus logros, pero se trata de una comprobación que implica al propio profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en sus resultados. Por este motivo, se destaca el carácter regulativo que tiene la evaluación final, ya que está inserta en un proceso educativo más amplio. E incluso puede servir de evaluación inicial para otros procesos.

Tradicionalmente la evaluación final se ha llevado a cabo mediante exámenes, por la fiabilidad y la consistencia que se les atribuye. Sin embargo, una evaluación final no siempre se ha de formalizar con pruebas escritas de un mismo tipo, sino que las pruebas deberían escogerse en función de las capacidades que se quieran evaluar. Es evidente que una prueba escrita no permite evaluar todo tipo de capacidades; sin embargo, existe todavía en los centros escolares una tendencia generalizada a utilizar de manera casi exclusiva las pruebas escritas en la evaluación final. A ello se añade un excesivo individualismo en el desarrollo de la evaluación que, a menudo, se confunde con la necesaria individualización de cada uno de los alumnos al emitir el juicio de valor.

En ocasiones es conveniente utilizar una actividad sumativa grupal de la que se puedan desprender con facilidad datos personales. Por ejemplo, para evaluar capacidades de tipo social y relacional no resulta muy adecuado recurrir a un papel y un lápiz, porque la correspondencia entre una actuación (relacionarse) y la otra (escribir) puede estar muy desfigurada, sobre todo para el alumno, que es quien ha de dar razón de sus aprendizajes. Al igual que en la evaluación inicial y del proceso, en la evaluación

sumativa es necesario diversificar los instrumentos, adecuarlos y coordinarlos de manera coherente entre sí para alcanzar un juicio de valor ajustado.

Después de exponer algunos de los peligros de una comprensión parcializada de la evaluación final, volvemos a la pregunta sobre la pertinencia de una evaluación estrictamente final cuando se ha seguido una evaluación del proceso. Pensamos que la finalidad de todo proceso de enseñanza y aprendizaje es conseguir que los alumnos sean capaces de realizar de manera autónoma lo que han venido haciendo con nuestra ayuda siguiendo nuestras pautas. En efecto, mientras la evaluación del proceso tiene como objetivo prioritario conseguir información y valorarla (tanto por parte del alumno como del profesor) para adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a la dinámica y las necesidades de ambos, la evaluación final tiene el objetivo de conseguir información sobre el nivel de *competencia personal* que ha alcanzado el alumno al finalizar una secuencia de enseñanza y aprendizaje (unidad didáctica, nivel, ciclo...) y valorarlo.

La evaluación final se refiere a un período de tiempo más largo (o menos segmentado que en la evaluación del proceso) y se efectúa sin contar con las ayudas propias de todo proceso continuado de aprendizaje y enseñanza. Supone, por tanto, la evaluación de unos objetivos de más amplio espectro, o más complejos por la relación que se establece entre los diferentes contenidos tratados. En otras palabras, evaluar paso a paso unos contenidos acotados (como ocurre en la evaluación del proceso) supone unos resultados diferentes a los que se obtienen al evaluar una secuencia más larga: en ésta las interrelaciones entre los contenidos se hacen inevitables y se debe valorar el tipo de apropiación que ha hecho el alumno al final, en sus experiencias y sus esquemas personales de conocimiento. Por esto se llama evaluación final.

Y por esta razón se entiende como un resumen representativo de lo más importante que se ha trabajado en clase, que tiene como referencia los objetivos educativos (didácticos, generales de área, de etapa, según la tipología de la evaluación final). A estos referentes se puede responder con tres enfoques distintos que explicamos brevemente, desde el menos al más adecuado:

- Con una suma de las evaluaciones del proceso, sin desarrollar una evaluación final y, por lo tanto, con la renuncia a una visión conjunta y coordinada del conocimiento, pero con unos criterios claros acerca del peso de cada resultado parcial de las evaluaciones del proceso.

- Con una prueba global, cuya naturaleza variará según los objetivos, puede ir desde una indagación muy concreta y delimitada (por ejemplo, un examen escrito o una observación puntual), hasta una más extensa e integrada (por ejemplo, un proyecto de trabajo o la valoración de la libreta de clase). Si se sigue esta opción, es más recomendable utilizar instrumentos globalizantes, como los proyectos, los portafolios sumativos, los mapas conceptuales, los resultados de problemas, los dilemas, las libretas o las prácticas finalizadas y las observaciones que indiquen el grado en que se han alcanzado los objetivos previamente determinados. También un examen o prueba escrita puede reflejar este continuo de lo más concreto y delimitado a lo más extenso e integrado, con preguntas relacionadas entre sí a partir de una situación compleja que suponga un problema o un reto para el alumno.
- Con un conjunto de instrumentos que valoren el aprendizaje desde diferentes perspectivas y ámbitos del saber y que tengan en cuenta que los logros pueden ser distintos en grado y calidad para los diferentes alumnos. Este enfoque más multidimensional no siempre es posible, sobre todo si la secuencia de enseñanza y aprendizaje es corta; pero se torna inevitable si se trata de evaluar el trabajo sobre un área a lo largo de todo un curso o ciclo.

Como profesores, en la evaluación final nos interesa disponer de unos recursos que nos permitan efectuar una síntesis fiable del nivel que han conseguido los alumnos. Es algo que ya hemos ido recogiendo poco a poco en la evaluación del proceso, pero que al final permite concretar el grado de autonomía del alumno en el aprendizaje tras un período de tiempo más largo.

Para este propósito, proponemos dos recursos, adaptados de Giménez (1997), que se complementan con la planificación global de instrumentos evaluativos que presentaremos en el apartado siguiente.

Por un lado, es útil disponer de un cuadro que resuma el *peso relativo* de cada una de las valoraciones (de un profesor, de profesores del mismo nivel, o ciclo o departamento) que se desprenden de los distintos instrumentos (consúltese *cuadro A*).

Por otro lado, nos interesa obtener un *perfil final del alumno* (consúltese *cuadro B*) que registre el grado de control y de interiorización de los contenidos, en función de los objetivos más importantes propuestos para cada nivel, ciclo o etapa.

Ejemplo-tipo del peso relativo de los instrumentos de evaluación final (adaptar según niveles y objetivos)

Tipo de capacidades	Instrumento	Peso relativo	Peso total
Cognitivas	— Cuaderno de clase	10 %	30 %
	— Mapa conceptual	10 %	
	— Prueba oral/escrita	10 %	
Motrices	— Proyecto manipulativo	20 %	20 %
Inserción social	— Observación en resolución de problemas	15 %	15 %
Equilibrio personal	— Debate	10 %	20 %
	— Prueba oral	5 %	
	— Autoevaluación escrita	5 %	
Relación interpersonal	— Observación:		15 %
	• En trabajo en grupo	10 %	
	• En tiempo libre	5 %	

Cuadro A.

Perfil final del alumno (Ejemplo de los objetivos generales de Ciencias de la Naturaleza de la Educación Secundaria Obligatoria)

Objetivos (palabras clave)	Nivel					Comentarios
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Mensajes científicos				X		
Concepción científica			X	X		
Resolución de problemas				X		
Experiencias científicas					X	
Elaboración informes			X			
Uso de instrumentos		X				
Fuentes de información		X				
Cuerpo humano				X		
Medio natural				X		
Aportaciones científicas					X	

Cuadro B.

3.2. Planificación global de la evaluación

Aunque no hemos ahondado en la filosofía y en los instrumentos de la evaluación final, creemos que hasta ahora ha estado excesivamente centrada en las pruebas escritas y se le debe dar mayor variedad metodológica. Muchos de los instrumentos presentados para la evaluación del proceso son válidos también para la evaluación final (autoinformes, observación, mapas conceptuales, cuestionarios, pruebas orales y escritas, proyectos y monografías...). Será su utilización diversificada la que proporcione datos de los logros de los alumnos, desde diferentes perspectivas que, luego, convendrá integrar. Este aspecto es uno de los que se vislumbran como más importantes para hacer justicia al trabajo continuado de los alumnos en el contexto escolar y fuera de él.

Más allá de la evaluación final, la propuesta de plantear de manera coordinada (en un mismo trimestre, por ejemplo, pero sobre todo más a largo plazo en un mismo curso escolar) la evaluación inicial, la del proceso y la final debería ser uno de los objetivos de la planificación didáctica, si queremos realmente que la evaluación esté al servicio del proceso global de enseñanza y aprendizaje.

A esta conclusión llegaron los profesores del segundo grupo cuando quisieron sintetizar su trabajo.

Con objeto de dar coherencia a lo que los tres grupos habían presentado, creyeron importante planificar el tipo de evaluación y los instrumentos que utilizarían a lo largo de un trimestre para evaluar a sus alumnos. De esta forma, por un lado, no tendrían la sensación, que tanta inestabilidad y malestar les producía, de que la evaluación la iban decidiendo sobre la marcha en función de lo que iba ocurriendo en las clases (sin excluir que se tomen decisiones concretas ajustadas a los momentos particulares). Y, por otro lado, aseguraban la diversidad metodológica, lo que les daría una mayor posibilidad de evaluar diversas capacidades de los alumnos y no siempre las mismas.

Elaboraron una parrilla con una síntesis de los instrumentos adecuados para cada tipo y momento de evaluación, que sirviera para comentar o contrastar con los demás profesores el enfoque evaluativo por el que habían optado. A medida que la iban confeccionando, se dieron cuenta de que también les podía servir como instrumento reflexivo *a posteriori*, para valorar qué habían hecho y cómo durante el trimestre anterior, y las repeticiones que, en la medida de lo posible, deberían enmendar.

Plan global de evaluación por trimestre/cursó

<i>Tipo de evaluación</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Planificación/ revisión</i>	<i>Comentarios</i>
Evaluación inicial	Asociación libre Dibujos e imágenes Uso de analogías Ponerse en lugar de... Cuestionarios Observación Autoinformes Mapas conceptuales Otros instrumentos*	X XXX X	
Evaluación del proceso	Diario de clase Portafolios Evaluación dinámica Proyectos Generación de preguntas Entrevista Libreta de clase Pruebas escritas Otros instrumentos*	X XXXX	
Evaluación final	Pruebas orales Pruebas escritas Mapas conceptuales Proyectos Trabajos monográficos Autoinformes Observación Cuestionarios Otros instrumentos*	X XXXXX XXX XX	

* Otros instrumentos: debate, resolución de un problema, trabajo de seminario, control de objetivos, prácticas de laboratorio, pruebas físicas o manipulativas, trabajo de campo, trabajo guiado por ordenador, análisis de textos (prensa, poemas, etc.), tests.

Este cuadro-resumen nos lleva, desde las cuestiones prácticas que hemos tratado en este capítulo (específicamente, los instrumentos de evaluación), hacia una reflexión en torno a las actuaciones del profesor; la planificación de los recursos que utiliza para evaluar o la revisión del uso que de ellos se hace. Mientras que en las páginas anteriores el interés se ha centrado en la evaluación de los alumnos, en estrecha relación con la práctica de la enseñanza, en el siguiente capítulo trataremos cuestiones más relacionadas con la tarea de los profesores. También se tratarán cuestiones relativas a la evaluación de centros educativos, entre ellas: la evaluación de los materiales didácticos, la evaluación de programas y proyectos escolares, la evaluación de profesores y la evaluación global del centro.

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA: ¿evaluar o ser evaluado?

—No sé si os ocurre a vosotros, pero yo, cuando suspendo a muchos alumnos en una evaluación o después de una prueba de temas que he trabajado intensamente en clase, me siento fatal...

—Claro que pasa, te sientes frustrado y parece que todo lo que has hecho no ha servido para nada.

—Ya no sólo por la frustración ¡que es horrible!, sino porque llegas a dudar de si realmente lo estás haciendo bien —replica el primer profesor.

—Te refieres a que provoca una cierta inseguridad, ¿verdad?

—Es curioso, nosotros hablamos mucho de evaluación pero, ¿a nosotros quién nos evalúa? —pregunta una profesora del ciclo superior de Primaria.

—No sé por qué preguntas eso —declara un cuarto profesor.

—Pues porque es importante. A veces depositamos la responsabilidad en los alumnos. Y quizá nosotros podríamos hacerlo mejor...

—Sí, sí, pero de aquí a que nos evalúen va un abismo.

—A mí tampoco me haría gracia, y eso que no tengo nada que ocultar, porque bien que en las reuniones hablamos y compartimos cosas.

—No sé por qué nos asusta tanto. Muchas empresas tienen auditorías, viene gente de fuera y empieza a preguntar, a recoger datos, a hablar con el director, con el gerente o con los trabajadores.

—Bien, pero para evaluar no es necesario que venga nadie de fuera, sólo faltaría. Si lo hacemos nosotros me parece bien, pero, ¿alguien de fuera que no conoce nada?

—No creas, algunas cosas es mejor verlas con una cierta perspectiva...

—Yo también lo pienso, aunque reconozco que no me gustaría. Además, alguien de fuera no tiene historia, no está influido como nosotros y

puede tener una autoridad sobre algunas cuestiones que no tiene ninguno de nosotros, ni tampoco la dirección.

—Todo esto estaría muy bien, pero no es sencillo, no estamos acostumbrados; es más, somos nosotros los que siempre estamos evaluando. Quizá, como tú decías, si nosotros mismos planteáramos una evaluación sobre qué hacemos y cómo, nos sentiríamos menos amenazados y casi sin darnos cuenta entraríamos en una dinámica más reflexiva.

—Simplemente el hecho de tener informaciones sobre qué se está haciendo en la escuela y cómo lo valoramos, nos daría una perspectiva interesante y sería un motivo para acomodar nuestro trabajo.

Se acercaba el final de curso y los componentes del tercer grupo deseaban compartir algunas reflexiones y recursos con los demás profesores. Querían iniciar el trabajo de la evaluación del profesorado y del centro. Evaluar la enseñanza y todo lo que la rodea no era tarea fácil, porque todos estaban implicados directamente y tampoco existía una tradición que les pudiera orientar.

La disparidad de opiniones en el claustro respecto a la evaluación del centro, tanto la interna (llevada a cabo por los profesores, alumnos y otros miembros de la comunidad educativa) como la externa (efectuada por un experto que no pertenece a la escuela), hacía necesario tomar en serio el asunto. Adoptar unos ciertos *controles de calidad escolar* en el centro no suele suponer un gran obstáculo, pero para algunas escuelas la perspectiva de una evaluación externa puede hacer variar, en cierta medida, su propio funcionamiento y llegar a resultar un impedimento para cualquier acción de evaluación de la práctica educativa y organizativa del centro.

Los integrantes del grupo tercero concebían la evaluación externa en estrecha relación con la que puede desarrollar el personal del centro y, sobre todo, supeditada a ella. La evaluación externa carecería de sentido si el profesorado y los órganos de gestión del centro no conseguían implementar una cierta «cultura de la evaluación» donde los evaluados fueran ellos mismos.

En este capítulo nos centraremos en la puesta en marcha de una evaluación interna, gestionada por los propios profesores con la finalidad de institucionalizar su funcionamiento, de manera paulatina. Esta evaluación se entiende como una parte más de la práctica educativa. Los resultados han de servir a sus protagonistas para regular sus propuestas y mejorar progresivamente la calidad de la educación escolar.

1. Más allá de la evaluación de los alumnos: la calidad educativa

Desde nuestra perspectiva, entendemos que el alumno no es el único objeto de evaluación. El aprendizaje no es responsabilidad única y exclusiva del alumno, sino que es el resultado de la interacción de muchos factores. La regulación del proceso educativo tampoco se limita al aprendizaje, sino que trasciende sus fronteras, por lo que es razonable pensar que la enseñanza y, en general, el contexto educativo son susceptibles de evaluación.

El marco institucional en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje incorpora y activa un conjunto de elementos (los materiales y los recursos educativos, las propuestas de innovación que surgen en la escuela, la formación continuada del profesorado, etc.) que, en muchos casos, son determinantes para la calidad del aprendizaje. Estar al corriente de su actualización y adecuación mediante un proceso de evaluación será fundamental para el éxito educativo de los alumnos, que se basa no tanto en los resultados parciales como en su *competencia global*.

Si centramos la práctica educativa en los resultados obtenidos, bastará con entrenar a nuestros alumnos en los instrumentos con los que serán valorados para obtener un éxito asegurado (que es lo que sucede en algunos cursos de la enseñanza superior). En cambio, si centramos la práctica docente en la competencia del alumno, le ofreceremos un marco más amplio basado en la toma de decisiones adecuada a cada situación en contextos siempre cambiantes.

Consecuentemente, una revisión de los aspectos que se consideran cruciales, por su influencia directa o indirecta en el proceso educativo, puede ayudar al profesorado, por un lado, a descargarse de responsabilidades que sobrepasan su propia actuación y que dependen directamente de otros estamentos; pero, por otro lado, a adquirir nuevos compromisos que quizá no se asumían antes y que pueden contribuir a mejorar la calidad de la educación.

La calidad educativa escolar ha sido estudiada por organismos internacionales (OCDE, 1989, 1994), a través de la comparación de escuelas de diversos países. Según estos estudios, una escuela de calidad, es decir, una escuela efectiva es aquella que:

- Implica a padres, alumnos y profesores en un mismo proyecto educativo.
- Cuenta con un equipo de profesores estable que trabaja y toma las decisiones de manera conjunta.

- Posee una organización y un funcionamiento dinamicados efectivamente por la dirección del centro.
- Tiene en cuenta la formación continua de los profesores acorde a los tiempos y las necesidades.
- Cuenta con el apoyo necesario por parte de la Administración.
- Tiene un elevado nivel participativo de los padres de los alumnos.
- Desarrolla una planificación curricular coordinada y regulada por una evaluación continua de los alumnos y del centro.

Después de leer estos indicadores en la bibliografía que consultaban, los miembros del grupo 3 se preguntaban, con una mezcla de humor y realismo, dónde se encuentra esta escuela de calidad, porque cuando no falla la participación de los padres, lo hace la organización del centro, o la Administración o los mismos profesores.

Con sensatez y a partir de la práctica diaria, estos indicadores deben orientar la reflexión no hacia la imposibilidad de lograrlos, sino hacia el análisis y la búsqueda de los aspectos que, de manera realista, se pueden modificar. Si abordamos esta propuesta en su conjunto, posiblemente no veremos la salida, pero si vamos paso a paso encontraremos algún elemento sobre el cual podemos incidir. Es importante delimitar *qué* vamos a trabajar y temporalizarlo, aunque se trate de un solo aspecto y nos pongamos un curso escolar para alcanzarlo.

La idea de que el análisis y la concreción de los aspectos implicados en la calidad de la educación no tenía límite estaba en el pensamiento de los integrantes del tercer grupo; pero su objetivo consistía en diseñar y exponer al resto del profesorado una propuesta viable de evaluación interna, que llevara a una dinámica de autoevaluación en el centro.

Para un primer momento, pueden servir de guía los trabajos de algunos autores (Casanovas, 1992; Corominas et al, 1992; López y Darder, 1985; Luján y Puente, 1996; MEC, 1992; Mestres, 1990; Noriega y Muñoz, 1996; Nevo, 1997); pero lo que interesa realmente es la concreción que debe hacer el centro para ser fiel a su propia idiosincrasia, y que a su vez, ha de formar parte de una nueva fase de evaluación más adaptada.

Las propuestas de los distintos autores acostumbran a estar organizadas en dimensiones generales de las que se derivan subdimensiones más detalladas. Casanovas (1992) plantea las siguientes: entorno, instalaciones y recursos, personal, estructura organizativa y dirección, experiencias e innovación, funcionamiento interno, relaciones con la comunidad y resultado. Mestres (1990) incluye estos aspectos: estructura, alumnos, profesores,

res, organización, rendimiento, economía e integración. El plan EVA del MEC (Luján y Puente, 1996) contiene los apartados: contexto y elementos personales, proyectos, órganos y funcionamiento, procesos didácticos y resultados.

Cualquiera de las propuestas puede ser válida, sobre todo para la evaluación externa de un centro educativo. Nosotros hemos optado por un enfoque sensiblemente diferente: priorizamos ciertos aspectos para su evaluación y proponemos secuenciarlos y temporalizarlos.

La justificación de esta propuesta es doble: por una parte, en los centros educativos, salvo en contados casos, no existe una tradición autoevaluadora y, por otra y como consecuencia de lo anterior, la implantación debe ser progresiva empezando por aquellos aspectos que vertebran los procesos educativos escolares relativos:

- Al escenario educativo (contexto social y organización escolar).
- A los protagonistas de la acción educativa (profesores y alumnos) y al contenido.
- A los medios materiales que facilitan la construcción del conocimiento (material y soportes para la enseñanza y el aprendizaje: recursos didácticos, en general).

2. Ámbitos generales de evaluación

Veamos lo que hicieron los profesores en el centro.

El grupo tercero propuso llevar a cabo una evaluación que involucrase a toda la escuela y se centrara en los componentes más directamente relacionados con la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Optaron por dejar en un segundo plano los aspectos estructurales y de costos que, sabían que son imprescindibles y suponen un control más indirecto en la efectividad educativa, pero quedan más lejos para el profesorado.

Su trabajo y su experiencia nos permiten reflejar algunas conclusiones prácticas que pueden ser útiles y generalizables para otros centros.

Eran plenamente conscientes de que se trataba de una primera aproximación a la evaluación interna. Muy posiblemente, según cuáles fuesen los resultados, se verían obligados a hacer una segunda evaluación, más sistemática y profunda.

El *primer paso* es determinar los ámbitos que serán de objeto de valoración:

- El ámbito de *organización general*.

- El ámbito de *docencia*: enseñanza y profesorado
- El ámbito de *clima escolar* y satisfacción educativa.
- El ámbito de *materiales didácticos* y proyectos de innovación.

Estos ámbitos son válidos para una primera aproximación global, aunque reconocemos que existen otros dos: el primero, referido al proceso del aprendizaje (evaluación de los alumnos), ya tratado anteriormente; el segundo (que consideramos previo y que conforma cualquier actuación educativa de un centro) es el estudio y la valoración del contexto social, económico y cultural en que está enmarcada la escuela. Este contexto se considera referente de la interpretación de los mismos resultados de la evaluación del centro.¹

Los cuatro ámbitos escogidos para llevar a cabo una evaluación interna básica nos aportarán informaciones cualitativamente diferentes, que posteriormente se deberán ampliar e interrelacionar con otros ámbitos.

Un segundo paso consistirá en determinar para cada ámbito:

1. *Quién estará involucrado* en la evaluación y emitirá los juicios de valor sobre los objetos o las acciones que se evaluarán. Es decir, determinar los *sujetos y fuentes de la evaluación*.

Es aconsejable que todos los estamentos que forman la escuela estén representados y puedan expresar su opinión. Naturalmente, para un abordaje realista convendrá hacer una selección de estamentos según el objetivo de la evaluación. En toda evaluación es importante poder contar con opiniones y valoraciones que provengan de diferentes fuentes para que la configuración final sea lo más completa posible, y también para poder contrastar desde los mismos instrumentos el nivel de convergencia o divergencia de pareceres y hacer emerger nuevos intereses y necesidades.

2. *Cómo se llevará a cabo* la recogida de datos; es decir, *qué instrumentos* parecen más adecuados y económicos.

Es importante que sean diversos y que se complementen entre sí. Si solamente utilizamos cuestionarios, por ejemplo, obtendremos un tipo de información muy concreto, y es muy posible que la recogida de datos sea excesivamente estática y predeterminada. Si los combinamos con entrevistas, será más dinámica, aunque todavía se tratará de una informa-

¹ Para un desarrollo minucioso del entorno educativo se puede consultar Casanovas (1992) y MEC (1992).

ción indirecta. Por ello, se recomienda combinar instrumentos que supongan medidas indirectas (cuestionarios, entrevistas) con instrumentos que den medidas más directas, como puede ser un análisis de producciones de los alumnos, de los profesores o de documentos del centro, grabaciones y análisis de reuniones u observaciones diversas.

3. *Qué aspectos y con qué profundidad* se desea su análisis. Sugerimos dos niveles:

- A. *Evaluación general*. Consiste en seleccionar los apartados más representativos que configuran cada ámbito y valorar globalmente su situación en el centro.
- B. *Evaluación detallada*. Se analizan con mayor detalle los apartados seleccionados y se recogen los datos sobre los que emitiremos un juicio de valor.

De este modo, seremos más selectivos y sutiles en nuestras apreciaciones, abordando las partes más necesitadas de revisión o mejora.

Para dar respuesta a estas decisiones, aunque sea de manera preliminar, y para que cada centro pueda adaptar la propuesta a sus intereses, presentamos un procedimiento que permite atender los cuatro ámbitos de evaluación señalados. Puede aplicarse directamente en los casos en los que no haya un hábito evaluativo; y, en los demás casos, permite contrastar el trabajo que ya se ha hecho y obtener indicaciones para una fase más avanzada.

3. Un sistema integrado y progresivo de evaluación interna

Así, el esquema general que seguiremos para cada uno de los ámbitos de evaluación será el siguiente:

- | |
|--|
| 1. Quién estará involucrado. <i>Fuentes de la evaluación.</i> |
| 2. Cómo se recogerán los datos. <i>Instrumentos</i> |
| 3. Qué <i>aspectos</i> y con qué profundidad se van a evaluar. |
| A) Evaluación general. B) Evaluación detallada. |

Puesto que se aboga por un modelo de evaluación interna progresiva y adaptada a las necesidades, se hace difícil establecer una propuesta que pueda servir a diferentes centros. Lo que apuntamos a continuación debe entenderse como una propuesta orientativa, susceptible de incorporar o modificar algunos aspectos.

Ámbito	1 Organización	2 Docencia	3 Clima escolar	4 Materiales
Fuentes	— Equipo directivo — Jefe departamento/ciclo — Consejo escolar — Profesores — Jefe estudios/coordinador psicopedagógico	— Profesores y tutores — Alumnos — Equipo directivo/departamentos — Profesores entre ellos — AMPA/E. psicopedagógico	— Profesores y tutores — Alumnos — Padres — Equipo psicopedagógico — Personal no docente	— Profesores — Alumnos — Jefe departamento/ciclo — E. psicopedagógico
Instrumentos	— Cuestionarios — Diarios — Documentación	— Cuestionarios — Observación — Entrevistas	— Cuestionarios — Entrevistas — Observación	— Cuestionarios — Entrevistas — Documentación
Aspectos	— Funcionamiento general — Gestión de recursos — Órganos de gestión — Órganos de docencia — Planificación y regulación — Comunicación — Evaluación del sistema	— Planificación docente — Organización del aula — Agrupación alumnos — Metodología — Evaluación — Tratamiento de la diversidad — Orientación y tutoría — Áreas curriculares (prioridades por áreas)	— Actitud profesores — Actitud alumnos — Relación alumnos/profesores — Personal no docente — Participación de los alumnos — Participación de los profesores — Participación de los padres — Normativa interna — Disposición Dirección — Resultados — Nivel de satisfacción — Nuevas propuestas	— Recursos aula — Grandes recursos — Recursos externos — Material base — Diversidad de recursos — Actualización — Personalización — Adaptación NEE — Proyectos de innovación

Antes de entrar en el análisis de los ámbitos, conviene hacer una descripción minuciosa del centro educativo y su contexto. La *descripción del centro y del entorno* en el que suceden los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene un doble efecto:

- Externo, puesto que facilita la presentación del centro a agentes exteriores con diversas finalidades (entre las que se puede contar una evaluación externa, pero también, por ejemplo, la incorporación de cualquier proyecto de innovación o algún trabajo conjunto con centros escolares cercanos o afines).
- Interno, porque facilita la actualización de los datos variables que se van recogiendo cada año.

Sin querer ser exhaustivos en este ámbito previo, que más que valoración es el marco para interpretar la evaluación de los ámbitos siguientes, señalamos algunos grandes aspectos que hay que tener en cuenta en esta descripción. Por ejemplo:

- *Contexto social y cultural*: tamaño y tipo de la población, recursos educativos de la zona, otros recursos sociales, nivel social, cultural y económico de las familias.
- *Aspectos físicos*: iluminación, temperatura, nivel de ruido, decoración.
- *Infraestructura*: tamaño del centro, distribución global, adecuación de la construcción, accesos y salidas.
- *Higiene*: interior del centro, exteriores, mobiliario, lavabos, cocina.
- *Seguridad*: plan de evacuación del centro, primeros auxilios, situación y estado de extintores y enchufes, seguridad de los accesos y sistemas de ventilación, seguridad de los espacios lúdicos, seguridad del sistema eléctrico, seguridad del material.
- *Espacios docentes y lúdicos*: suficiencia del espacio, distribución de las aulas, distribución de espacios complementarios y lúdicos, espacios para departamentos, relaciones entre los espacios.
- *Mobiliario*: elementos mínimos, elementos complementarios, relación del mobiliario, edad de los alumnos, facilitación del orden, grado de conservación.

El referente de evaluación para cada uno de ellos es la normativa vigente. Al referirnos a espacios y mobiliario deberíamos tener en cuenta la

* Documentación: análisis de tareas, PC, UD, registro de reuniones y discusiones de departamento o ciclo, etc.

adecuación a las modalidades educativas del centro. Si el centro ha optado por el trabajo en grupo o por llevar a cabo experiencias concretas de grupos flexibles, el espacio y el mobiliario, así como el conjunto de los recursos deben estar dirigidos a este tipo de organización. Es decir, además de hacer un inventario organizado de lo que tiene la escuela, se deben añadir elementos de valoración siguiendo criterios pedagógicos, como la adecuación de los recursos a los fines educativos, para procurar la mejora progresiva del centro en la medida de sus posibilidades.

Los ámbitos que reclaman de una manera más especial nuestra atención no son de cariz estructural, optamos por ámbitos que tienen una clara repercusión en el proceso de enseñanza y aprendizaje, adelantando que cada centro escolar ha de incorporar indicadores específicos que le proporcionen información válida.

Presentamos, a continuación, los cuatro ámbitos de evaluación.

3.1. Evaluación del ámbito de organización del centro

• 1. Fuentes

Las personas y los estamentos que van a dar su opinión y valoración sobre el centro son de diferente rango, por lo que obtendremos informaciones diversas. Para cada uno de los estamentos convendría elaborar un instrumento diferente, puesto que si bien se pronunciarán sobre unos mismos indicadores de valoración, cada uno aportará matices propios que se han de contemplar en los respectivos instrumentos. Las fuentes de información para este ámbito serán las siguientes: profesorado, equipo directivo, jefes de departamento y/o coordinadores de ciclo, consejo escolar, jefe de estudios y/o coordinador pedagógico.

• 2. Instrumentos

Al elaborar instrumentos diferentes para las distintas fuentes, se tendrá en cuenta la complementariedad de los recursos de evaluación. Sugerimos los siguientes:

- a) *Cuestionarios* para los colectivos más numerosos (sobre todo para los profesores), a fin de recabar información descriptiva y para facilitar la comparación de las percepciones entre las diferentes fuentes (jefes de departamento, coordinadores de ciclo, equipo directivo y jefe de estudios o coordinador pedagógico).
- b) *Diarios*, que aportan una visión dinámica en cuanto se refieren al proceso y a su evolución desde el punto de vista del evaluador. Pueden

ser los propios miembros del equipo directivo quienes recojan informaciones relevantes sobre el funcionamiento cotidiano del centro, adjuntando algunas muestras de trabajo (decisiones, variaciones organizativas, planificación de procesos, resultados parciales de proyectos iniciados, etc.).

- c) *Análisis de documentación* diversa, puesto que las intenciones (proyecto educativo, por ejemplo) y las producciones de un centro (programaciones de aula o toma de decisiones) que tienen una traducción escrita, resultan de gran valor para contrastar lo que está previsto en relación con lo que se está haciendo.

• 3. Qué aspectos y con qué profundidad

Además de seleccionar los aspectos que serán objeto de evaluación, es conveniente tener en cuenta tres momentos para cada uno de ellos, siempre que esto sea posible.

- La verificación. Se refiere a qué se está haciendo en el centro en estos momentos en relación con aquel aspecto («Situación actual»).
- La comparación respecto al plan trazado. Se refiere a lo que estaba previsto llevar a cabo, en el caso de existir una planificación anterior. Si no se dispone de una planificación, los sujetos de la evaluación pueden valorar esta ausencia, siempre desde su conocimiento del centro, su dinámica y sus particularidades («Planificación»).
- La previsión de nuevas actuaciones. Corresponde a las intenciones futuras. Expone la distancia entre lo que es y lo que debería ser, siempre en un tono positivo y realista. Este nivel de valoración está pensado para la propuesta de mejoras o líneas concretas de actuación futura («Previsión»).

A la hora de evaluar los diferentes apartados deberán tenerse en consideración estas operaciones.

A. Evaluación general

Proponemos un conjunto de aspectos para valorar en el ámbito de *organización*:

- *Funcionamiento general*: dinámica general de la toma de decisiones, los horarios del centro, la cronología de los procesos, la coordinación del profesorado.

- *Gestión de recursos*: gestión de la comisión económica, adecuación del presupuesto, seguimiento y resultados, actualización administrativa.
- *Órganos de gestión*: consejo escolar (grado de participación, nivel de supervisión, grado de iniciativa), equipo directivo (estilo de dirección, nivel de cumplimiento de sus funciones, relación interna, grado de efectividad, incidencia en el claustro).
- *Órganos de docencia* (según etapa): claustro, comisión de coordinación pedagógica, equipos de ciclo, departamentos didácticos, departamento de orientación,...
- *Planificación y regulación*: proyecto educativo de centro (ajuste a la normativa, contenido y adecuación social, revisión, viabilidad), programación general anual (distribución del tiempo, criterios de agrupación de alumnos, diversidad y relación entre actividades, viabilidad y resultados, seguimiento y valoración, coherencia con otras programaciones), normativa de régimen interno (véase ámbito del clima educativo).
- *Comunicación*: redes de comunicación, nivel de flujo y decisiones sobre el qué y cómo se quiere comunicar, adecuación de los documentos, tiempo de comunicación, reuniones de centro.
- *Evaluación del sistema*: sistemas de autocontrol, nivel de eficacia, actualización de indicadores de calidad, adecuación de instrumentos.

B. Evaluación detallada

El ejemplo que se plantea a continuación se debe desdoblar en las tres operaciones referidas a lo que se está llevando a cabo en el centro en el momento actual (situación actual), lo que estaba previsto que se hiciera (planificación), y que puede o no coincidir con el nivel anterior, y lo que se prevé que se hará (previsión) en función de los resultados que se están obteniendo y la capacidad de reacción del centro. Solamente en el caso de la valoración en clave de futuro se debe proporcionar a los evaluadores el mismo instrumento, pero con la posibilidad de que aporten propuestas de mejora realistas.

Los ítems del siguiente cuestionario corresponden a una selección de cada uno de los apartados susceptibles de evaluación que se han presentado en el apartado anterior. Se pueden reconocer tres o cuatro ítems de cada uno de los apartados, que el centro puede cambiar si llega a la conclusión que ya tiene suficiente información sobre ellos o que existen otros aspectos de mayor interés para una primera evaluación.

Evaluación de la organización del centro Respuesta individual

Profesor

Responde marcando un número que indique la valoración de cada una de las frases que puedes leer a continuación (1: muy poco; 2: poco; 3: normal; 4: mucho y 5 muchísimo).

- | | |
|---|-----------|
| 1. ¿Las decisiones del centro se toman de manera consensuada? | 1 2 3 4 5 |
| 2. ¿Se valoran los resultados de las decisiones que se toman? | 1 2 3 4 5 |
| 3. ¿El horario del centro facilita la coordinación pedagógica? | 1 2 3 4 5 |
| 4. ¿Están bien planificadas las reuniones? | 1 2 3 4 5 |
| 5. ¿La junta económica proporciona suficiente información? | 1 2 3 4 5 |
| 6. ¿El reparto del presupuesto es equilibrado? | 1 2 3 4 5 |
| 7. ¿Los recursos del centro están justificados por su uso? | 1 2 3 4 5 |
| 8. ¿El consejo escolar se implica en la mejora del centro? | 1 2 3 4 5 |
| 9. ¿El equipo directivo estimula la actividad profesional? | 1 2 3 4 5 |
| 10. ¿Parece satisfactoria la actuación y el estilo del equipo directivo? | 1 2 3 4 5 |
| 11. ¿El claustro de profesores establece criterios pedagógicos? | 1 2 3 4 5 |
| 12. ¿Los profesores se implican en el desarrollo del PEC? | 1 2 3 4 5 |
| 13. ¿Los departamentos sirven para actualizar la metodología? | 1 2 3 4 5 |
| 14. ¿Los responsables pedagógicos garantizan la coherencia curricular? | 1 2 3 4 5 |
| 15. ¿La actuación de los órganos de soporte psicopedagógico llega a los alumnos de manera eficaz? | 1 2 3 4 5 |
| 16. ¿El PEC se considera ajustado y viable? | 1 2 3 4 5 |
| 17. ¿El PC se reelabora cada año en función de los resultados? | 1 2 3 4 5 |
| 18. ¿La normativa de régimen interno es útil y ayuda a la convivencia? | 1 2 3 4 5 |
| 19. ¿Los sistemas de comunicación entre los diferentes órganos son efectivos? | 1 2 3 4 5 |
| 20. ¿Se tiene la impresión de estar bien informado en el centro? | 1 2 3 4 5 |
| 21. ¿Existen maneras de autoevaluación institucionalizadas respecto a la organización del centro? | 1 2 3 4 5 |

Comentarios y observaciones sobre la organización del centro:

Propuestas de mejora:

3.2 Evaluación del ámbito de la docencia

• 1. Fuentes

Las opiniones y las valoraciones en el ámbito de docencia deberían proceder, como mínimo, de las siguientes fuentes: profesores (lo que supondría una autoevaluación de su propio trabajo), alumnos, tutores, departamentos, equipo directivo, asociación de padres y equipo psicopedagógico del centro. Para cada uno de los diferentes estamentos de los que queremos obtener información se debe elaborar un instrumento con la selección de los apartados generales que afectan a sus funciones. Por ejemplo, será adecuado que el equipo directivo valore el nivel de participación e implicación del profesorado en la elaboración del proyecto curricular de etapa, y que los padres valoren aspectos relacionados con la orientación, mientras que el equipo psicopedagógico se centrará en aspectos metodológicos.

• 2. Instrumentos

Los recursos de evaluación que se recomiendan para el ámbito de docencia son:

- a) *Cuestionarios*, sobre todo para una primera fase, y cuando queramos comparar aspectos evaluados por diferentes fuentes —el punto de vista del profesorado, con el de los alumnos y con el de la dirección o los padres, por ejemplo.
- b) *Observación*, puntual o sistemática. En el caso de los profesores puede desarrollarse mediante autoobservaciones de los aspectos acordados. Debe quedar registrada en una escala de valoración pre-

determinada y dar lugar a un informe escrito en el que sea posible constatar reflexiones personales u observaciones entre profesores, siguiendo las indicaciones de una enseñanza cooperativa.

- c) *Entrevistas*, sobre todo para ampliar informaciones recogidas mediante instrumentos más estáticos —como los cuestionarios— y cuando se quiera profundizar en algún aspecto particular (por ejemplo, con una selección de alumnos o en el caso del equipo psicopedagógico). Este instrumento se puede convertir en una pequeña reunión entre algunos profesores —entrevistadores— y el equipo, reunión que servirá para cambiar impresiones de manera dinámica sobre maneras de ver y valorar la docencia. Las entrevistas siempre partirán del grupo que coordine la evaluación interna.

- 3. Qué aspectos y con qué profundidad

A. Evaluación general

- *Planificación docente*: proyecto curricular de etapa (implicación del profesorado, contenidos y relación con PEC, coherencia interna, seguimiento y relación con la programación de aula, transversalidad, adaptaciones curriculares individualizadas, criterios de revisión del proceso educativo, orientaciones didácticas y criterios generales), unidades didácticas (interdisciplinariedad, capacidades implicadas, recursos para atender a la diversidad, temporalización, diversidad metodológica, relación actividades de aprendizaje-actividades de evaluación), creencias y pensamientos de los profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- *Organización del aula*: disposición física, coherencia con las intenciones educativas, nivel de flexibilidad.
- *Agrupación de alumnos*: criterios generales y particulares, interacción promovida entre alumnos y profesor, flexibilidad, función del profesor.
- *Metodología*: procedimientos de trabajo, selección y uso de recursos, estilo de docencia (interacción profesor-alumnos), adecuación del Proyecto Curricular.
- *Evaluación*: criterios de evaluación, procesos de corrección, sesiones de evaluación, medidas de mejora, informes, evaluación inicial, del proceso y final, autoevaluación (véanse capítulos 2 y 3).

- *Tratamiento de la diversidad*: adaptaciones curriculares individualizadas, nivel de ajuste a los alumnos con dificultades de aprendizaje específicas, adaptación de recursos, nivel de previsión de dificultades, seguimiento de los alumnos, cooperación con los órganos de soporte psicopedagógico.
- *Orientación y tutoría*: plan de acción tutorial; niveles de orientación escolar, personal y profesional; relación y apoyo a las familias; función del tutor; contenido de las tutorías.
- *Áreas curriculares* (prioridades por áreas): tipología de actividades y relación con capacidades, nivel de comprensión de los alumnos, valoración de las dificultades, calidad de los trabajos escritos.

A continuación, presentamos un ejemplo de análisis cualitativo de trabajos escritos, por bloques de contenido del área, centrado en las actividades de aprendizaje que articulan el proceso educativo en el aula. Se aconseja analizarlo y completarlo por los profesores del ciclo o departamento.

Área: Ciencias de la Naturaleza (Educación Secundaria)

Bloque contenido	Tipología actividades	Capacidades desarrolladas en el área	Nivel de comprensión general	Dificultades concretas	Conclusión/valoración cuantitativa (1-5)
Diversidad y unidad de la materia					
La estructura de sustancias					
La energía					
Los cambios químicos					
La tierra y el universo					
El aire y el agua					
Las rocas					
Los seres vivos					
...					

B. Evaluación detallada

Proponemos dos instrumentos para una aproximación inicial:

- a) uno de autoevaluación para que sea respondido por cada uno de los profesores (evaluación de la práctica docente —profesor—)
- b) otro dirigido a los alumnos con la finalidad de que evalúen algunas de las actuaciones de sus profesores (evaluación de la práctica docente —alumno—). A partir de los resultados se pueden elaborar instrumentos dirigidos a los tutores, los padres y el equipo psicopedagógico.

Por la amplitud de este ámbito, adjuntamos otro instrumento (evaluación de una unidad didáctica) para la evaluación de documentos curriculares sobre los que el profesor tiene una incidencia directa.

Algunos centros elaboran un instrumento de naturaleza similar al anterior para evaluar la acción tutorial, en estrecha relación con el plan de acción tutorial elaborado por el centro.

a) Evaluación de la práctica docente (Profesor) Respuesta individual

Responde marcando un número que indique la valoración de cada una de las siguientes frases (1: muy poco; 2: poco; 3: normal; 4: mucho y 5: muchísimo). Calcula la media de cada uno de los grandes apartados para comprobar cuál resulta más alto y cuál falla. Compáralo con algún compañero y saca conclusiones que pondrás en común con el resto de los profesores.

A. Actitud general del profesor

1. ¿Tengo facilidad para motivar a mis alumnos? 1 2 3 4 5
2. ¿Mantengo buenas relaciones con todos los alumnos? 1 2 3 4 5
3. ¿Evito amenazas y castigos? 1 2 3 4 5
4. ¿Me relaciono con todos los profesores? 1 2 3 4 5
5. ¿Respeto las ideas y las aportaciones de los demás? 1 2 3 4 5
6. ¿Colaboro en las actividades del centro? 1 2 3 4 5
7. ¿Colaboro con los otros profesores en la evaluación de su práctica docente? 1 2 3 4 5
8. ¿Informo con rigor a los padres del progreso y las actitudes de mis alumnos? 1 2 3 4 5
9. ¿Conozco la normativa educativa básica? 1 2 3 4 5
10. ¿Participo activamente en las reuniones del profesorado? 1 2 3 4 5
11. ¿Promuevo debates sobre temas de interés pedagógico? 1 2 3 4 5
12. ¿Adapto mis opiniones a las decisiones mayoritarias? 1 2 3 4 5

- B. Enseñanza

1. ¿Conozco los fundamentos y las innovaciones de la/s materia/s que imparto? 1 2 3 4 5
2. ¿Elaboro material didáctico personalizado? 1 2 3 4 5
3. ¿Dispongo de recursos metodológicos diversificados para atender a todos los alumnos? 1 2 3 4 5
4. ¿Trabajo contenidos de los tres tipos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y habilidades diversas? 1 2 3 4 5
5. ¿Mejoro cada curso los contenidos de la materia que enseño? 1 2 3 4 5
6. ¿Llevo a cabo una formación continua por propia iniciativa? 1 2 3 4 5
7. ¿Promuevo actuaciones de innovación educativa? 1 2 3 4 5
8. ¿Pongo en común material que he elaborado para compartirlo con los otros profesores? 1 2 3 4 5
9. ¿Facilito el trabajo en equipo entre el profesorado? 1 2 3 4 5
10. ¿Planifico y reviso mi actuación docente? 1 2 3 4 5
11. ¿Comparto con los alumnos mis intenciones educativas? 1 2 3 4 5
12. ¿Tengo previstas actividades diversas para llegar a todos los alumnos? 1 2 3 4 5
13. ¿Promuevo el trabajo en grupo entre los alumnos? 1 2 3 4 5
14. ¿Tengo en cuenta lo que los alumnos ya saben y lo utilizo? 1 2 3 4 5
15. ¿Estructuro la información de manera lógica y elaboro resúmenes que ayuden a la comprensión? 1 2 3 4 5
16. Utilizo los recursos que tiene el centro y el entorno (centro de recursos, barrio, ciudad) de manera variada? 1 2 3 4 5

- C. Evaluación y promoción

1. ¿Evalúo contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales? 1 2 3 4 5
2. ¿Aplico una evaluación inicial, procesal y final del aprendizaje? 1 2 3 4 5
3. ¿Explico a los alumnos cómo serán evaluados? 1 2 3 4 5
4. ¿Promuevo la autoevaluación y la evaluación mutua? 1 2 3 4 5
5. ¿Existe relación entre los contenidos y los objetivos, y lo que evalúo en clase? 1 2 3 4 5
6. ¿Evalúo aprendizajes relacionados con temas transversales? 1 2 3 4 5

7. ¿Atiendo y resuelvo las reclamaciones de los alumnos? 1 2 3 4 5
8. ¿El número de alumnos que han alcanzado los objetivos es satisfactorio? 1 2 3 4 5
9. ¿El equipo de profesores valora positivamente los resultados de mis clases? 1 2 3 4 5
10. ¿Los alumnos y los padres están contentos con los resultados obtenidos? 1 2 3 4 5
11. ¿Los resultados han sido significativamente diferentes a los de otros años? 1 2 3 4 5
12. ¿El número de alumnos que promocionan es satisfactorio? 1 2 3 4 5
13. ¿He tenido en cuenta los tres tipos de contenido para decidir la promoción? 1 2 3 4 5
14. ¿En la junta de evaluación propongo decisiones pedagógicas que ayuden a los alumnos? 1 2 3 4 5
15. ¿Hago un seguimiento de las decisiones y las propuestas adoptadas? 1 2 3 4 5
16. ¿Verifico de manera continua y sistemática el progreso de mis alumnos? 1 2 3 4 5
17. ¿Facilito los medios necesarios para llegar a los niveles mínimos? 1 2 3 4 5
18. ¿Las actividades complementarias y de refuerzo son eficaces? 1 2 3 4 5
19. ¿Contrasto el seguimiento de mis alumnos con otros profesores? 1 2 3 4 5
20. ¿Me autoevalúo sistemáticamente? 1 2 3 4 5

- Comentarios y observaciones:

.....

.....

.....

.....

- Propuestas de mejora:

.....

.....

.....

.....

El segundo instrumento se inspira en el anterior, pero está dirigido a los alumnos para que éstos puedan dar su opinión sobre la práctica docente.

Todos los ítems se presentan conjuntamente, sin diferenciar apartados. Los apartados implícitos se refieren a:

- La actitud general del profesorado (del ítem 1 al 7).
- El desarrollo de las clases (del ítem 8 al 18).
- La evaluación en general (del ítem 19 al 24).

Este cuestionario está pensado para alumnos de tercer ciclo de Primaria, de manera que debería modificarse si se aplica a alumnos menores o mayores.

Cuando se amplía a alumnos de primer y segundo ciclo de Educación Primaria, el profesor puede explicar a toda la clase los diferentes aspectos para asegurar la comprensión y contextualizar los ítems. Los alumnos responden individualmente en el papel con una escala verbal más sencilla o utilizando dibujos.

A los alumnos de Secundaria se les puede preguntar aspectos más concretos y llegar a un mayor detalle.

Este instrumento debe cuidar el respeto entre profesores y alumnos, de modo que las preguntas se tendrán que formular de forma indirecta.

Aunque el cuestionario puede cumplimentarse para cada uno de los profesores, recomendamos que su aplicación sea de carácter general, es decir, que el alumno pueda manifestar su impresión o valoración del conjunto de los profesores, no de cada uno de ellos. Si, a pesar de ello, se considera conveniente hacer una evaluación de cada uno de los profesores se tendría que limitar a la metodología del área que imparten, sin considerar los aspectos estrictamente personales.

b) Evaluación de la práctica docente (Alumnos)
Respuesta individual

Nos interesa tu opinión sobre tus profesores en general. Para ello, responde al siguiente cuestionario marcando un número al finalizar cada una de las frases. La valoración es:

(1: muy poco; 2: poco; 3: normal; 4: mucho y 5: muchísimo)

- | | |
|--|-----------|
| 1. ¿En general, consideras amenas las clases? | 1 2 3 4 5 |
| 2. ¿Te sientes valorado por tus profesores? | 1 2 3 4 5 |
| 3. ¿Los profesores respetan las aportaciones de todos los alumnos? | 1 2 3 4 5 |

- | | |
|---|-----------|
| 4. ¿Los profesores muestran una actitud de colaboración y ayuda hacia los alumnos? | 1 2 3 4 5 |
| 5. ¿Los profesores se muestran activos en las clases? | 1 2 3 4 5 |
| 6. ¿Crees que es fácil comunicarse con tus profesores? | 1 2 3 4 5 |
| 7. ¿Los profesores se preocupan por los alumnos para que se sientan bien en clase? | 1 2 3 4 5 |
| 8. ¿El material que utilizan los profesores te ayuda a entender los temas? | 1 2 3 4 5 |
| 9. ¿Los profesores atienden las dudas de todos los alumnos por igual? | 1 2 3 4 5 |
| 10. ¿Los profesores utilizan medios tecnológicos (TV, vídeo, ordenadores...) en sus clases? | 1 2 3 4 5 |
| 11. ¿Las actividades que proponen los profesores son variadas? | 1 2 3 4 5 |
| 12. ¿Los profesores hacen participar a todos los alumnos por igual? | 1 2 3 4 5 |
| 13. ¿En general, crees que los profesores son claros y ordenados en sus explicaciones? | 1 2 3 4 5 |
| 14. ¿Los profesores distribuyen bien el tiempo en las clases? | 1 2 3 4 5 |
| 15. ¿Los profesores os explican los objetivos de las actividades que efectuáis? | 1 2 3 4 5 |
| 16. ¿Los profesores tienen en cuenta lo que ya sabéis? | 1 2 3 4 5 |
| 17. ¿Las clases se desarrollan en un buen ambiente de trabajo? | 1 2 3 4 5 |
| 18. ¿Los profesores organizan trabajos en grupo? | 1 2 3 4 5 |
| 19. ¿Los profesores os informan de vuestros resultados durante el curso? | 1 2 3 4 5 |
| 20. ¿Crees que tus profesores son positivos a la hora de corregir? | 1 2 3 4 5 |
| 21. ¿Cuando tenéis problemas con algún tema, los profesores se dan cuenta? | 1 2 3 4 5 |
| 22. ¿Piensas que tus profesores son exigentes? | 1 2 3 4 5 |
| 23. ¿Crees que los resultados de las evaluaciones hacen reflexionar a los profesores? | 1 2 3 4 5 |
| 24. ¿Los profesores os explican cómo seréis evaluados? | 1 2 3 4 5 |

- Escribe los comentarios que creas convenientes para aclarar tus valoraciones o para hacer alguna sugerencia:

.....

.....

.....

.....

La presentación del siguiente instrumento puede hacerse de la misma manera que exponemos aquí, o bien siguiendo los momentos antes sugeridos (situación actual, planificación, previsión) sobre lo que se está haciendo, si concuerda con lo planeado y cómo se puede mejorar. En este último caso, el formato de presentación debería variar: se pueden plantear dos columnas para los dos primeros niveles y un apartado más abierto para las propuestas realistas de innovación y mejora (como en la pregunta número 15).

*c) Evaluación de una unidad didáctica
(Profesores)*

Elige una unidad didáctica, tuya o de un compañero, recientemente desarrollada en clase. Valora del 1 (muy bajo/muy poco) al 5 (muy alto/muchísimo) los ítems detallados a continuación. Esta valoración tiene carácter formativo, de modo que aconsejamos compartir las respuestas con tu/s compañero/s.

- | | |
|--|-----------|
| 1. ¿La unidad didáctica (UD) presenta una temporalización correcta respecto de la programación de ciclo? | 1 2 3 4 5 |
| 2. ¿La UD contempla contenidos de los tres tipos? | 1 2 3 4 5 |
| 3. ¿La UD mantiene una coherencia con otras áreas del currículo? | 1 2 3 4 5 |
| 4. ¿La UD prevé la organización de una unidad interdisciplinaria (relación entre profesores de diferentes áreas, calificaciones, espacios y tiempos...)? | 1 2 3 4 5 |
| 5. ¿La UD detalla claramente los objetivos didácticos y se pueden hacer correspondencias claras con las actividades? | 1 2 3 4 5 |
| 6. ¿La UD explica las actividades de aprendizaje de manera comprensiva para cualquier docente de la materia? | 1 2 3 4 5 |

- | | |
|---|-----------|
| 7. ¿La UD prevé actividades de evaluación inicial y del proceso? | 1 2 3 4 5 |
| 8. ¿La UD contiene orientaciones de tipo didáctico que ayuden al desarrollo de los contenidos? | 1 2 3 4 5 |
| 9. ¿La UD fomenta la participación activa de los alumnos? | 1 2 3 4 5 |
| 10. ¿La UD contempla la atención a necesidades y niveles de diferente índole? | 1 2 3 4 5 |
| 11. ¿La UD utiliza recursos adecuados y actualizados? | 1 2 3 4 5 |
| 12. ¿La UD propone actividades de evaluación relacionadas con las actividades de aprendizaje? | 1 2 3 4 5 |
| 13. ¿La UD relaciona de manera explícita actividades de evaluación con los objetivos didácticos? | 1 2 3 4 5 |
| 14. ¿La UD promueve la autoevaluación y la evaluación mutua de los alumnos? | 1 2 3 4 5 |
| 15. Para cada uno de los aspectos valorados como no satisfactorios, señala una posible manera de mejorarlos en esta unidad concreta o en general. | |
| 1. | 8. |
| 2. | 9. |
| 3. | 10. |
| 4. | 11. |
| 5. | 12. |
| 6. | 13. |
| 7. | 14. |

- Comentarios y observaciones sobre la programación de aula:

.....

.....

.....

- Comentarios y observaciones sobre el desarrollo de la programación prevista:

.....

.....

.....

Sería interesante además contar con la opinión de los tutores. Éstos pueden aportar valoraciones sobre la orientación de los alumnos y sobre la secuencia de actividades de aprendizaje que proponen a sus alumnos para desarrollar los contenidos.

3.3. Evaluación del ámbito del clima escolar

• 1. Fuentes

Para valorar el clima escolar, aconsejamos extraer la información de profesores, alumnos, tutores, padres, personal no docente y equipo psicopedagógico.

En la Educación Secundaria es especialmente interesante captar los matices que pueden aportar los tutores, puesto que ellos tienen información cualitativamente diferente de la que tienen los profesores.

• 2. Instrumentos

Proponemos utilizar los siguientes instrumentos:

- Cuestionario.
- Entrevistas.
- Observación.

También aquí las entrevistas servirán para profundizar sobre algún aspecto concreto y las observaciones se referirán a las actitudes de los alumnos y de los profesores, su participación y las relaciones entre ellos.

• 3. Qué aspectos y con qué profundidad

A. Evaluación general

- *Actitud y relación entre profesores:* valores sociales, responsabilidad en el trabajo, nivel de cooperación, capacidad de superación, hábitos de trabajo, participación en actividades del centro, trabajo en equipo.
- *Actitud y relación entre los alumnos:* valores sociales, responsabilidad en el estudio, nivel de cooperación, interés por aprender, hábitos de estudio, grado de discriminación entre alumnos, participación en actividades del centro.
- *Relación entre profesores y alumnos:* actividades para los alumnos promovidas por el profesorado, accesibilidad de los profesores, fluidez en el diálogo, relación dentro de clase, relación fuera de clase, relación con otros organismos del centro, expectativas mutuas.
- *Contribución del personal no docente:* colaboración según PEC, calidad de su relación con los alumnos, repartición de tareas, nivel de implicación y participación.

- *Participación de los alumnos:* relación alumnos-centro, nivel de identificación e implicación, grado de incidencia de las iniciativas y las opiniones, nivel de asociacionismo.
- *Participación de los profesores:* relación docentes-centro, nivel de identificación e implicación, grado de incidencia de las iniciativas y las opiniones, nivel de asociacionismo.
- *Participación de los padres:* asociación de padres y madres del centro, grado de implicación de los padres, nivel de colaboración padres-centro, incidencia de opiniones e iniciativas, nivel de diálogo con otros organismos del centro.
- *Normativa interna:* grado de participación de alumnos, profesores y padres en su elaboración, valores promovidos, sanciones impuestas y relación con los hechos, nivel de ayudas que reciben los alumnos, resolución de conflictos, nivel de facilitación de la convivencia, presentación y estado del centro.
- *Disposición de la dirección:* nivel de diálogo con los diferentes estamentos, facilitación de un ambiente de trabajo, grado de integración de nuevas propuestas.
- *Resultados:* valoración de las calificaciones (por áreas, grupos y ciclos), adecuación a las expectativas, progresiones y tendencias de los resultados de los últimos años, tasas de repeticiones y abandono, nivel de absentismo.
- *Nivel de satisfacción:* del profesorado, del conjunto de tutores, de los departamentos o ciclos, de los órganos de apoyo (en relación con funciones específicas) de los alumnos, de los padres, del personal no docente.
- *Nuevas propuestas:* tipología, procedencia, estructuración de la participación, nivel de aceptación y participación.

B. Evaluación detallada

Para valorar los aspectos que acabamos de señalar, presentamos un instrumento que puede ser útil para la primera fase de la evaluación interna. En el diseño de la segunda, que será más personalizada, se deberán tener en cuenta las respuestas y ser más explícito en los aspectos más reveladores.

Es utilizable tanto por alumnos como por profesores. Se puede aplicar al centro en general, en cada área o para cada profesor, procurando siempre evitar las respuestas excesivamente genéricas o repetitivas.

Evaluación del clima del centro
Respuesta individual

Expresa con un número del 1 al 5 la valoración de cada una de las frases que puedes leer a continuación (1: muy poco; 2: poco; 3: normal; 4: mucho y 5: muchísimo).

- | | |
|---|-----------|
| 1. ¿Entre los profesores existe un ambiente de trabajo y colaboración? | 1 2 3 4 5 |
| 2. ¿Los profesores, con su actitud, promueven una actitud de responsabilidad? | 1 2 3 4 5 |
| 3. ¿Existe respeto entre los alumnos? | 1 2 3 4 5 |
| 4. ¿El clima de las clases favorece la participación por parte de los alumnos? | 1 2 3 4 5 |
| 5. ¿Entre profesores y alumnos existe un trato cordial? | 1 2 3 4 5 |
| 6.* ¿En el centro existen conflictos relevantes? | 1 2 3 4 5 |
| 7. ¿Los alumnos se interesan por los trabajos escolares? | 1 2 3 4 5 |
| 8. ¿El centro da la impresión de orden general? | 1 2 3 4 5 |
| 9. ¿Los profesores evitan la competitividad? | 1 2 3 4 5 |
| 10. ¿La normativa del RRI promueve un clima escolar positivo? | 1 2 3 4 5 |
| 11. ¿La normativa de RRI prevé ayudas para los alumnos conflictivos? | 1 2 3 4 5 |
| 12. ¿El personal no docente contribuye a la creación de un buen clima? | 1 2 3 4 5 |
| 13. ¿La participación de los padres favorece las buenas relaciones en el centro? | 1 2 3 4 5 |
| 14. ¿Se buscan las causas y se hace un seguimiento de los conflictos que surgen en el centro? | 1 2 3 4 5 |
| 15. ¿La dirección promueve actividades que fomentan la buena convivencia escolar? | 1 2 3 4 5 |
| 16. ¿El personal de la escuela está satisfecho con el centro? | 1 2 3 4 5 |
| 17. ¿El personal de la escuela se identifica con los valores que ésta promueve? | 1 2 3 4 5 |
| 18. ¿Los profesores valoran los resultados positivos de los alumnos? | 1 2 3 4 5 |
| 19. ¿Las calificaciones generales del centro se valoran satisfactoriamente? | 1 2 3 4 5 |

* Atención al cambio de valor de la escala para su puntuación.

20. ¿La promoción y la progresión de los alumnos en su aprendizaje son correctas?

1 2 3 4 5

- Valoración global del clima del centro (puntuación del 1 al 5)

— Observaciones relevantes sobre el clima de tu escuela:

.....

.....

.....

— Propuestas de mejora del clima escolar:

.....

.....

.....

3.4. Evaluación del ámbito de materiales educativos

1. Fuentes

Las personas involucradas en la recogida de datos de este ámbito de evaluación son: profesores, alumnos, jefes de departamentos o coordinadores de ciclo y el equipo psicopedagógico. Este último valorará especialmente el nivel de adecuación y actualización de los materiales que se utilizan en la escuela, en función de sus objetivos generales.

2. Instrumentos

Los instrumentos serán, básicamente:

- Cuestionarios.
- Entrevistas.
- Análisis de documentación.

En los documentos que se adjuntan se detallan los aspectos que tienen relación con las intenciones educativas, y, especialmente en este apartado, con los proyectos de innovación y los programas educativos que puede haber iniciado el centro (por ejemplo, sobre nuevas tecnologías, Filosofía 6-18, etc.).

• 3. Qué aspectos y con qué profundidad

A. Evaluación general

Se consideran los siguientes:

- *Recursos de aula:* adaptación al nivel, adecuación a los objetivos, potenciación de la actividad y construcción del conocimiento, relación tiempo/utilidad.
- *Grandes recursos:*
 - *Tecnológicos:* necesidades, valor de la aportación específica del recurso, nivel de aportación de información, relación con otros recursos, actualización, sistema de ordenación, estado de conservación.
 - *Bibliográficos/documentales:* necesidades del centro, valor de la aportación específica del recurso, nivel de aportación de información, relación con otros recursos, actualización, sistema de ordenación, estado de conservación.
- *Recursos externos:* aprovechamiento, tipos de recursos personales y materiales (CRP, inspección, asesores, bibliotecas, exposiciones, etc.), nivel de uso.
- *Características del material base:* libro de texto, cuadernos de práctica, otros materiales del profesor y del alumno, etc. (adecuación científica, adecuación didáctica, formato y contenido).
- *Diversidad de recursos:* relación entre metodología general y recursos, relación entre recursos, nivel de complementariedad, pertinencia de la diversidad, coherencia con la evaluación.
- *Actualización del material:* órganos responsables, evaluación continua de los materiales, campos de búsqueda, criterios de uso y adecuación.
- *Personalización de material:* relación con los objetivos, adecuación al grupo de alumnos, grado de apertura, grado de concreción de dificultades, material para los tres tipos de contenidos.
- *Adaptación a necesidades educativas especiales:* recursos adaptados a necesidades educativas significativas, recursos adaptados a alumnos con dificultades de aprendizaje, nivel de inserción en el

aula, nivel de relación con los materiales de otros alumnos, grado de participación de alumnos con necesidades educativas especiales.

- *Proyectos de innovación:* programas experimentales (nuevas tecnologías, autoevaluación, bilingüismo, filosofía 6-18, etc.), precedentes y fuente de las iniciativas de innovación, implicación del profesor en la innovación, nivel de acuerdo de los padres, seguimiento y evaluación de los programas.

B. Evaluación detallada

La evaluación de este ámbito ha de ser muy cuidadosa por la trascendencia de los recursos con que cuenta el centro y de su uso y, especialmente, por el tipo de materiales que dependen directamente del profesor y su manera de utilizarlos.

El papel de mediadores del aprendizaje que se atribuye a los materiales educativos exige que se evalúen con asiduidad relacionándolos con los procesos, con la dinámica educativa y con los resultados. Por lo tanto, su evaluación no se concibe aislada, sino que, por su situación entre profesor y alumnos, como portadores de contenidos, debe hacerse de forma integrada con otros ámbitos

La interpretación de los datos aportados por el instrumento-resumen que se sugiere a continuación tiene que llevarse a cabo con prudencia. Las respuestas a este instrumento han de producir nuevas propuestas evaluativas más concretas, pero significativas y únicas para cada centro. El instrumento es de carácter genérico; del análisis de sus respuestas se obtendrá otro más ajustado al centro para efectuar una evaluación interna que además de aportar datos significativos, promueva acciones específicas.

Evaluación de materiales
Respuesta individual

Expresa con un número del 1 al 5 la valoración de cada una de las frases que siguen (1: muy poco; 2: poco; 3: normal; 4: mucho y 5: muchísimo).

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. ¿Los recursos utilizados en la clase facilitan la participación de los alumnos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. ¿Los recursos actuales se adecuan a las iniciativas y las necesidades del centro? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. ¿La incorporación de nuevos recursos parte de un análisis o consulta previa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | |
|---|-----------|
| 4. ¿Se utilizan recursos externos al centro (centros de recursos, bibliotecas, etc.)? | 1 2 3 4 5 |
| 5. ¿Los diferentes cursos salen a campos de trabajo, escuelas de naturaleza, etc. para ampliar las clases? | 1 2 3 4 5 |
| 6. ¿Existe coherencia entre los diferentes recursos utilizados en la clase? | 1 2 3 4 5 |
| 7. ¿Se valora positivamente al personal externo al centro (asesor psicopedagógico, inspección, principalmente)? | 1 2 3 4 5 |
| 8. ¿Los profesores elaboran material de clase propio? | 1 2 3 4 5 |
| 9. ¿El libro de texto utilizado presenta un alto valor didáctico? | 1 2 3 4 5 |
| 10. En cada curso, ¿los materiales se evalúan de alguna manera? | 1 2 3 4 5 |
| 11. ¿Se utiliza una gama diversa de recursos en el aula? | 1 2 3 4 5 |
| 12. ¿Se preparan materiales teniendo en cuenta el diferente ritmo de aprendizaje? | 1 2 3 4 5 |
| 13. ¿Los materiales trabajan de manera integrada conceptos, procedimientos y actitudes? | 1 2 3 4 5 |
| 14. ¿Los materiales curriculares favorecen el trabajo en grupo? | 1 2 3 4 5 |
| 15. ¿Los materiales promueven la investigación y la anticipación de los resultados? | 1 2 3 4 5 |
| 16. ¿La introducción de un nuevo material es rentable, es utilizado por el profesorado de la manera deseada? | 1 2 3 4 5 |
| 17. ¿Los materiales usados en clase tienen en cuenta a todos los alumnos, incluso a los que presentan mayores dificultades? | 1 2 3 4 5 |
| 18. ¿Los recursos utilizados en el aula potencian la reflexión y la regulación del aprendizaje? | 1 2 3 4 5 |
| 19. ¿Los recursos usados en clase y en las evaluaciones están relacionados? | 1 2 3 4 5 |
| 20. ¿El centro impulsa proyectos de innovación metodológica? | 1 2 3 4 5 |
| 21. ¿Los profesores se implican en los proyectos de innovación? | 1 2 3 4 5 |

Comentarios y observaciones sobre los recursos y los materiales del centro:

Propuestas de mejora:

Un ámbito importante de evaluación que no se puede separar de los anteriores, sobre todo de los ámbitos de docencia y de materiales, es la *evaluación de los aprendizajes*. Pero no nos extenderemos más porque ya ha sido tratada en capítulos anteriores.

4. Hacia la implantación de un sistema de evaluación integrado: una comisión de evaluación en el centro

Los centros educativos tienen como finalidades garantizar el aprendizaje de las generaciones jóvenes y acreditar este aprendizaje de manera que tenga validez social. Para esta doble finalidad (la primera, con un carácter más psicopedagógico y personal, y la segunda, de cariz más normativo y social) los profesores cuentan con la evaluación, un recurso complejo que, bien entendido, articula y regula todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pero el alumno no es el único objeto de evaluación, desde el momento en que la función de enseñar se encomienda a unas instituciones sociales para que los alumnos adquieran unos saberes compartidos por la comunidad. También las instituciones educativas deben tender al ajuste y a la mejora del aprendizaje, que es su finalidad última.

La mejora de cualquier proceso y producto supone su análisis y su valoración, un sistema que controle su validez y su calidad. Los centros educativos manejan procesos y productos educativos y, a la vez, han de articular este sistema de control y regulación. Los centros, para poner en práctica su propio sistema de regulación, han de cumplir una serie de formalidades: recogida sistemática de información, selección del campo al que pertenecen los datos para que éstos sean representativos, decisión de los medios o instrumentos y su implementación, estudio, comunicación y

ajuste de los datos obtenidos, etc. Este conjunto de acciones y decisiones debe organizarse de manera coordinada y desarrollarse con el mínimo esfuerzo.

Por estas razones los centros educativos deben dotarse de un sistema de evaluación práctico y efectivo que les informe constantemente de su estado y les proponga vías de actuación futuras adecuadas a las situaciones cambiantes.

En las páginas precedentes hemos argumentado la necesidad de evaluar los componentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y hemos descrito indicadores y fuentes para llevar a cabo esta evaluación.

Pero no hemos tratado *desde dónde* se tiene que evaluar, es decir, quién o quiénes deciden qué se ha de evaluar, cómo y cuándo; quién les otorga dicha autoridad y hasta dónde alcanzan sus responsabilidades. Estos aspectos son tan fundamentales como problemáticos de determinar. Esta cuestión es de crucial importancia, por ello tiene que plantearse desde el primer momento de manera clara y justificada, y no dejarla para el final o improvisarla sobre la marcha.

Hablar del sistema de evaluación de un centro y de la autoridad a quien compete pone de manifiesto dos grandes necesidades (Nevo, 1997):

- La *institucionalización* de este sistema evaluativo en los centros escolares. Supone poner en marcha un sistema rutinario, pero ajustado y eficaz, que se active de una manera ágil y que sea entendido y compartido por el personal del centro.
- La existencia de un grupo o *comisión permanente de evaluación*. Será la responsable de que el desarrollo de la evaluación se ajuste a las finalidades atribuidas, y la referencia para todos los implicados en el proceso.

4.1. Características de la comisión de evaluación

- El *tamaño* de la comisión de evaluación dependerá del tipo de centro, de su organización general y, sobre todo, del número de líneas por curso. No debería estar constituida por más de cinco o seis profesores, a ser posible con perfiles diversos y pertenecientes a ciclos también diferentes.
- La *constitución* tendría que ser, en principio, voluntaria, porque los inicios son costosos y conviene que sus integrantes se sientan plenamente involucrados. Éstos podrían variar cada dos o tres años, según establezca el centro, de manera que la mayor parte del profesorado pueda alguna vez formar parte de la comisión o, que al menos,

perciba la posibilidad de hacerlo. La elección de los componentes de la comisión puede ser por votación del claustro o tener carácter rotatorio, si los profesores llegan a un acuerdo en tal sentido.

- El *tiempo* de vigencia debería ser de dos o tres años, para poder desarrollar con garantía las iniciativas impulsadas por el grupo. Cada centro decidirá el tiempo de permanencia y el modo de sucesión de sus miembros.
- Las *funciones* de la comisión serían:
 - En relación con la evaluación del aprendizaje de los alumnos:
 - Proponer los criterios y velar por su unidad en los departamentos y ciclos (por esta razón conviene elegir de manera estratégica a sus miembros).
 - Proporcionar instrumentos, actualizados y adecuados a diferentes situaciones de aprendizaje, que permitan evaluar todas las habilidades que el centro se proponga desarrollar.
 - En relación con la evaluación interna de centro:
 - Aportar argumentos para llevar a cabo una evaluación interna y, si es posible, datos o contactos con otros centros.
 - Acordar unos aspectos generales que serán objeto de evaluación y el tipo de instrumentos que se van a elaborar y utilizar.
 - Iniciar una primera fase de evaluación en el centro, y planificar otra sistemática que sirva para los años posteriores.
 - Hacer de puente entre los evaluadores externos y el personal del centro.

Estas funciones corresponden a un centro estándar en el que ya se está llevando a cabo:

- Una evaluación de alumnos de manera regular sin especiales dificultades, pero que no ha acabado de sistematizar sus trabajos y, además, desea incorporar novedades en su sistema.
- Una evaluación interna cuya aplicación se desea estructurar e integrar de manera natural y casi automática en el funcionamiento cotidiano del centro; o, sencillamente, se desea consolidar.

Cada escuela, según su momento vital y sus condiciones, decidirá las acciones que va a emprender. A continuación, presentamos unos procedi-

mientos que consideramos útiles para institucionalizar un sistema evaluativo interno y crear la comisión de evaluación.

1. A partir de la demanda de cualquier estamento de la escuela que lo sienta como una necesidad (dirección, grupo de profesores, departamento de orientación, ciclos, etc.) se propone de manera formal en una reunión de claustro la organización de los procesos de evaluación en el centro.
2. En esta reunión se discuten aspectos globales de la evaluación, tanto de los aprendizajes como del centro. Partiendo de la aplicación del proyecto curricular de etapa se examina el estado actual de la evaluación del aprendizaje (basado en el nivel de satisfacción y la propuesta de innovaciones) y se estudia la conveniencia de coordinar los criterios de evaluación de los diferentes ciclos. En cuanto a la evaluación del centro se analizan sus ventajas y su pertinencia en unos momentos de cambios continuos.
3. Para recoger las inquietudes de los profesores se sugiere la constitución de una comisión constituida inicialmente por tres o cuatro profesores de diversos ciclos, formación específica o que desarrollen áreas curriculares.

Esquema de plan de trabajo de la comisión de evaluación

Evaluación	Funciones	Tareas	Personas involucradas	Temporalización
Del aprendizaje de los alumnos	Establecimiento de unidad de criterios Propuesta de instrumentos			
Interna de centro	Argumentación Acuerdo sobre aspectos generales Establecimiento de la dinámica de evaluación Relación con la evaluación externa			

Para concluir este capítulo, dado que hemos puesto un especial énfasis en la organización y la sistematización de la evaluación en el centro, nos parece coherente desarrollar una última propuesta que aglutine el trabajo sobre la evaluación, sus resultados y sus procesos.

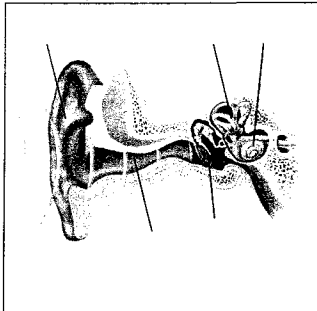
Proponemos el *portafolios de centro*, llevado de manera muy abierta para que permita a cada centro organizar sus producciones, como uno de los instrumentos más válidos. El portafolios de centro, al igual que el del profesor y el del alumno, es un instrumento flexible en el que se reflejan la cronología y la progresión de los acuerdos a los que se ha llegado, las dificultades encontradas y los productos originados. Además de ser flexible, este instrumento facilita el acceso a lo que se va haciendo a todo el personal interesado o implicado. Las personas que el claustro determine (o todos los profesores) pueden añadir documentos o evidencias de cada uno de los apartados establecidos, lo que resuelve dos grandes déficit que generalmente encontramos en las escuelas: la posibilidad real de implicación en las tareas o proyectos apoyados desde la institución, y la comunicación eficaz entre sus componentes por falta de medios o procedimientos efectivos que la posibiliten.

De manera indicativa apuntamos un posible índice y unos responsables para cada apartado. Todos los apartados precisan mayor concreción. Este cometido corresponde a la comisión de evaluación, que es la responsable última de seleccionar la información, las decisiones y los resultados que deben constar en un portafolios de esta naturaleza. Como en los portafolios de evaluación de los alumnos, cada punto del índice corresponde a un apartado de una carpeta que debe estar siempre en el lugar acordado por los profesores.

Índice del portafolios de centro

Apartados	Responsables/participantes
1. Argumentos para una evaluación interna	Comisión de evaluación (para acuerdos generales) Abierta a todo el profesorado
2. Acuerdos sobre evaluación	Comisión de evaluación Abierta a todo el profesorado
3. Dificultades percibidas y soluciones	Comisión de evaluación Abierta a todo el profesorado

Tipos de preguntas	Tipos de respuestas	Ejemplos																								
Preguntas globalizadas Presentación de casos o situaciones: — Problemáticas (textuales o gráficas). — Incluyen toda la información para poder responder posteriormente las preguntas relacionadas con el caso o problema. Adecuadas para evaluar la observación, comprensión, análisis, relación y valoración de una única situación compleja.	Suelen ser respuestas cortas como las anteriores, pero con la peculiaridad de que pueden estar encadenadas entre ellas; es decir, es posible que en algunos casos necesitemos el resultado de la pregunta anterior para plantear la siguiente.	— A partir de la información del cuadro y teniendo en cuenta que el siglo XIX fue para Cataluña y para el resto del Estado español una época de profundos cambios sociales y económicos, responde a las preguntas siguientes: — Describe los tres tipos de sociedades y compáralas. — Indica qué hechos históricos influyeron en este cambio sociohistórico en Cataluña. — Señala qué estructura social se deja entrever para que existiera este nivel de servicios. <table><tr><th colspan="4">Distribución de la población</th></tr><tr><th></th><th>1877</th><th>España (%)</th><th>Cataluña (%)</th><th>Inglaterra (%)</th></tr><tr><td>Agricultura</td><td></td><td>66,23</td><td>41,58</td><td>10,9</td></tr><tr><td>Industria y minería</td><td></td><td>14,58</td><td>26,39</td><td>49,58</td></tr><tr><td>Servicios</td><td></td><td>19,09</td><td>32,03</td><td>39,51</td></tr></table>	Distribución de la población					1877	España (%)	Cataluña (%)	Inglaterra (%)	Agricultura		66,23	41,58	10,9	Industria y minería		14,58	26,39	49,58	Servicios		19,09	32,03	39,51
Distribución de la población																										
	1877	España (%)	Cataluña (%)	Inglaterra (%)																						
Agricultura		66,23	41,58	10,9																						
Industria y minería		14,58	26,39	49,58																						
Servicios		19,09	32,03	39,51																						
Mapas conceptuales y otros diagramas Adecuados para evaluar: — Relaciones y requisitos conceptuales (subordinación de conceptos). — Síntesis de la información.	Se elabora una red de conexión compleja y relaciones entre los conceptos clave de un tema.	(Consúltase apartado de mapas conceptuales.)																								
Preguntas cuyas respuestas se han de completar Adecuadas para evaluar: — Memoria (definiciones, conceptos, vocabulario etc.). — Cálculo y gramática. — Capacidad, selección y clasificación.	Las respuestas se traducen en la selección de una palabra o más, de números, de símbolos etc. que completan una proposición, un diagrama o esquema, que se presentan incompletos. <i>Indicaciones:</i> tener en cuenta si se trata de determinados tiempos verbales que se han de añadir, o de nombres, etc. Se pueden ayudar con las palabras antes y después de la incógnita y con la estructura lógica de la frase.	(A) neither, (B) both, (C) either — I didn't see it, and did my friend. — I've brought two radios, and of them works. — Two people came about the job, but of them was very fool. — my parents were born in Norway.																								

Tipos de preguntas	Tipos de respuestas	Ejemplos												
<i>Preguntas de verdadero o falso</i> Adecuadas para evaluar: — Razonamiento causal. — Establecer relaciones (diferencias...) y maticaciones.	Nada más hay dos opciones de respuesta (verdadero o falso - sí o no, etc.) en relación con una premisa o un enunciado que se ha de valorar. <i>Indicaciones:</i> entendiendo que la posibilidad de acertar la respuesta es de un 50 %, si no se ha establecido que los errores descuentan, vale la pena contestar a todas las preguntas que se propongan.	Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F). — La agricultura que se lleva a cabo con poca mano de obra y con escasa fertilización del suelo se llama agricultura extensiva. — Los conceptos desertización y degradación del suelo se pueden considerar sinónimos. — La acción humana es la principal causante de la aridez de los suelos.												
<i>Preguntas de identificación</i> Adecuadas para evaluar: — Aplicación de conceptos. — Localización e identificación.	A menudo se ha de escribir una única palabra en los puntos indicados en un esquema o gráfico que pueden tener forma de planos, mapas, dibujos, etc. Otras veces se han de situar los nombres o conceptos en el lugar adecuado sin que este lugar esté previamente marcado.	— Escribe el nombre de las partes identificadas con flechas: 												
<i>Preguntas de emparejamiento:</i> Adecuadas para evaluar: — Relaciones. — Clasificaciones y ordenaciones. — Inferencias.	Requieren establecer relaciones entre elementos escritos en dos columnas y que corresponden a series diferentes, pero que comparten algún criterio de correspondencia que se ha de aplicar a la pregunta. <i>Indicaciones:</i> se ha de prestar atención porque a veces, aunque haya igual número de elementos en las dos columnas, se puede quedar alguno sin relacionar.	— Relaciona con una flecha los principios inmediatos de la lista de la derecha con los alimentos de uso común de la izquierda: <table><tr><td>Pan</td><td></td></tr><tr><td>Nueces</td><td></td></tr><tr><td>Fruta</td><td>Hidratos de carbono</td></tr><tr><td>Carne</td><td>Lípidos</td></tr><tr><td>Pasta</td><td>Proteínas</td></tr><tr><td>Pescado</td><td></td></tr></table>	Pan		Nueces		Fruta	Hidratos de carbono	Carne	Lípidos	Pasta	Proteínas	Pescado	
Pan														
Nueces														
Fruta	Hidratos de carbono													
Carne	Lípidos													
Pasta	Proteínas													
Pescado														

<i>Tipos de preguntas</i>	<i>Tipos de respuestas</i>	<i>Ejemplos</i>
<i>Preguntas de respuesta de elección múltiple</i> Adecuadas para evaluar: — Comprensión de conceptos. — Nivel de discriminación entre ellos. — Precisión.	Se trata simplemente de marcar una, y nada más que una, de las posibles respuestas, que acostumbran a presentarse en un grupo de tres, cuatro o cinco. De todas formas la pregunta consta de dos partes, la primera común a todas las respuestas, que es donde aparece la información principal y la segunda, que corresponde a todas las opciones de respuesta. Si son redactadas en forma negativa, se ha de ir con cuidado porque es posible que se pida lo contrario de lo que se piensa y se puede identificar con facilidad una respuesta falsa. Para evitar acertar al azar, las preguntas de elección múltiple restan puntos por cada respuesta errónea, normalmente se acostumbra a restar 1/(número de opciones - 1); es decir, en una pregunta con 4 opciones de respuesta se suele sacar 1/3 de punto. No es recomendable responder a todas las preguntas. Si en una pregunta de 4 ó 5 opciones dudáis entre dos respuestas, vale la pena que se responda, ya que puedes obtener un punto y te arriesgas a perder 0,33 o 0,25 puntos. De todas formas cabe verificar, siempre que se pueda, los criterios de corrección.	— Constituyen la hidrosfera: a) Los ríos y los lagos. b) La parte líquida de la Tierra constituida por las aguas marinas y continentales. c) Los mares y océanos. d) La parte sólida de la Tierra, constituida por las rocas. — Las industrias que elaboran productos necesarios para otras industrias se llaman: a) Industrias de bienes de consumo. b) Industrias de bienes de equipo. c) Industrias pesadas. d) Industrias de bienes de consumo y equipo. — Según la teoría de la evolución de Darwin: a) Los cambios en los organismos están provocados por cambios en el medio ambiente. b) Los primeros organismos se formaron por generación espontánea. c) Los seres vivos tienden a una complejidad cada vez mayor.

ANEXO 2: Calendario de trabajo del centro¹

<i>Mes</i>	<i>Grupo de trabajo</i>	<i>Tema</i>	<i>Tipo de trabajo</i>	<i>Instrumento/guía</i>
Junio	Todos los profesores	Lluvia de ideas sobre elementos evaluativos problemáticos (Secundaria) y elaboración de tres preguntas concretas de valoración de la evaluación (Primaria)	— Pequeño grupo	Preguntas—guía
Septiembre	Todos los profesores	— Planificación del trabajo del tema de evaluación y puesta en común de las preguntas de junio — Constitución de grupos y temas — Resumen de las respuestas anteriores por categorías: concepciones, dificultades, recursos, actividades, etc.	— Etapas y coordinadores de etapas — Todo el profesorado y coordinadores	— Fotografía de centro
	Coordinadores			
	1	— Propuesta de calendario y temas de los 3 meses	— Interno de grupo	
	2	— Propuesta de calendario y temas de los 6 meses	— Interno de grupo	
Octubre	3	— Revisión general sobre evaluación y previsión de temas de los 6-8 meses	— Interno de grupo	— Carpeta temática
	1	— Búsqueda autónoma de información — Ordenación de documentación y bibliografía — Búsqueda y organización de instrumentos de evaluación	— Personal, interno de grupo — Interno de grupo y presentación al claustro	

¹ Aprovechando el pretexto narrativo que hemos utilizado en el libro, ofrecemos un posible modelo de planificación del trabajo.

<i>Mes</i>	<i>Grupo de trabajo</i>	<i>Tema</i>	<i>Tipo de trabajo</i>	<i>Instrumento/guía</i>
Octubre	2	— Reflexión sobre la complejidad de la evaluación	— Interno de grupo — Interno de grupo y presentación al claustro	— Frase evaluativa
	3	— Elementos evaluativos secuenciados	— Interno de grupo y presentación al claustro	— Quince elementos evaluativos secuenciados
Noviembre	1	— Análisis de documentación y trabajo sobre terminología evaluativa	— Interno de grupo y a disposición del claustro	— Diccionario básico sobre evaluación
	2	— Criterios de evaluación	— A disposición del claustro	— Guía de trabajo 1 y 2: «Referentes de la evaluación», «Valoración de los objetivos»
		— Influencia de la evaluación en la educación	— A disposición del claustro	— Guía de trabajo 3: «Efectos de la evaluación»
		— Trabajo sobre instrumentos de evaluación	— Interno de grupo y consulta al claustro	
		— Trabajo sobre procesos de corrección	— Interno de grupo con el grupo 1	

<i>Mes</i>	<i>Grupo de trabajo</i>	<i>Tema</i>	<i>Tipo de trabajo</i>	<i>Instrumento/guía</i>
Diciembre	1	— Tipos de ayudas pedagógicas para los alumnos	— Consulta y trabajo individual o de departamentos y ciclos	— Guía de trabajo 6: «Ayudas para superar las dificultades»
	2	— Instrumentos de evaluación inicial	— Interno de grupo	— Guía de trabajo 4: «Corrección compartida» y guía de trabajo 5: «Enseñanza cooperativa»
	3	— Estilo de corrección	— Trabajo en pequeños grupos — Trabajo individual optativo — Presentación al claustro	— Guía de trabajo 7: «Sesiones de evaluación» y actas de Primaria y Secundaria
	Otro grupo	— Actuaciones progresivas para compartir criterios de corrección — Sesiones de evaluación y registro de la información — Experiencia de corrección compartida	— Grupo espontáneo	
Enero	1 y 3	— Variables y criterios de promoción	— Para consulta del claustro	— Cuadro: «Variables y criterios para la promoción de los alumnos en Secundaria»
	2	— Instrumentos de evaluación del proceso — Instrumentos de evaluación inicial (1)	— Interno de grupo — Presentación al claustro y trabajo en pequeños grupos de 2 ó 3 instrumentos	— «Instrumentos de evaluación inicial»

<i>Mes</i>	<i>Grupo de trabajo</i>	<i>Tema</i>	<i>Tipo de trabajo</i>	<i>Instrumento/guía</i>
Enero	3	— Comunicación de los resultados: informes de evaluación	— Participación de todo el profesorado	— Guía de trabajo 8: «Informes de evaluación»
Febrero	1	(Finaliza su trabajo según los temas y la temporalización prevista ampliada.)	— Presentación al claustro y trabajo en pequeños grupos	— «Instrumentos de evaluación inicial»
	2	— Instrumentos de evaluación inicial (2)		
	3	— Informes trimestrales		
Marzo	2	— Instrumentos de evaluación del proceso	— Presentación general al claustro	— «Instrumentos de evaluación del proceso» — Plan global evaluación
	3	— Informes trimestrales	— Para uso y consulta del claustro	— «Hoja de seguimiento» «Informe trimestral para los padres» «Informe final de ciclo» (Primaria y Secundaria)

<i>Mes</i>	<i>Grupo de trabajo</i>	<i>Tema</i>	<i>Tipo de trabajo</i>	<i>Instrumento/guía</i>
Abril	2	(Finaliza su trabajo según los temas y la temporalización prevista y ampliada.)	— Interno de grupo	— Ficha síntesis
	3	— Revisión de los componentes de calidad educativa		
Mayo	3	— Ámbitos de evaluación interna: organización, docencia, clima y materiales	— Interno de grupo	
Junio	3	— Procedimiento e instrumentos para la evaluación interna de centro	— Presentación detallada al claustro	— Instrumentos de evaluación interna

BIBLIOGRAFÍA

- ALLAL, L. (1988): «Vers un élargissement de la pédagogie de matraie: processus de regulation interactive, retroactive et proactive». En M. HUBERMAN (ed.) *Assurer la réussite des apprentissages scolaires?* Paris, Reims. Delachaux et Nietslé, 86-126.
- ÁLVAREZ, J. M. (1993): «El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje». *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 28-32.
- BARBERÀ, E. (1995): «Estrategias de matemáticas». *Cuadernos de Pedagogía*, 237, 29-32.
- BARBERÀ, E. (1996): «Resoldre problemes i exàmens». En MONEREO C., (coord.): *Aprendre a estudiar a la Universitat*. Barcelona, Ediuoc.
- BARBERÀ, E. (1997a): «Carpets para evaluar matemáticas». *UNO, revista de didáctica de las matemáticas*, 11, 25-32.
- BARBERÀ, E. (1997b): «Hacia una metodología de la evaluación (escrita)». *Revista de Educación*, 314, 321-339.
- BARBERÀ, E. (1998): «Portafolios para evaluar en la escuela». En VVAA: *Evaluación*. Pamplona, Ikastolen Elkartea.
- BELTRÁN DE TENA, R. (1991): *Cómo diseñar la evaluación en el proyecto de centro*. Madrid, Escuela Española.
- BLANCO, F. (1996): *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca, Amarú Ediciones.
- BLANCO, L. (1993): *Autoevaluación modular de centros educativos*. Barcelona, PPU.
- CALFEE, R. C. y PERFUMO, P. (1993): «Carpets de estudiante: oportunidad para una revolución en educación». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 87-96.
- CASANOVAS, M. A. (1995): *Manual de evaluación educativa*. Madrid, La Muralla.
- CASANOVAS, M. A. (1992): *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza, Edelvives.
- COLE, D. J., RYAN, C. W. y KICK, F. (1995): *Portfolios across the curriculum and beyond*. California, Corwin Press.
- COLL, C. (1988): «La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje». *Cuadernos de Pedagogía*, 103-104, 13-17.
- COLL, C. (1990): «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza». En COLL, PALACIOS y MARCHESI (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación (II)*, Madrid, Alianza Editorial, 435-453.
- COROMINAS, P., DE CEA, F., HENAR, Z., NÚÑEZ, L. y RODRÍGUEZ, E. (1992): *Instrument per a l'avaluació de centres docents*. Barcelona, Barcanova.
- DE MIGUEL, M., MADRID, V., NORIEGA, J. y RODRÍGUEZ, B. (1994): *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid, Escuela Española.
- DÍEZ, M. C. (1995): «El diario de clase». *Cuadernos de Pedagogía*, 232, 38-42.
- EQUIPO EDEBÉ (1993): *Cuadernos de evaluación. Educación Primaria*. Barcelona, Edebé.
- FERNÁNDEZ, T. (1992): «Mapas conceptuales y diagramas UVE: dos estrategias de enseñanza de la historia». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 7-24.
- GELI, A. M. (1993): «La autoevaluación, estrategia de aprendizaje de los procedimientos en las actividades prácticas de ciencias experimentales». En MONE-REO, C. (Comp.): *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona, Domènech Edicions, 266-270.
- GIMÉNEZ, J. (1997): *Evaluación en matemáticas. Una integración de perspectivas*. Madrid, Síntesis.
- GOBIERNO VASCO (1992): *La evaluación II. Módulo de Formación. Instrumentos*. Dept. de Educación, Universidades e Investigación.
- GURDIEL, J. (1994): «La información a las familias». *Comunidad Escolar*, 16-2-94, pág. 3.
- INCE, informe (1996): *Evaluación en la educación primaria. Informe preliminar*. INCE.
- JORBA, J. y CASELLAS, E. (1996): *La regulació i l'autorregulació dels aprenentatges*. Barcelona, ICE/UAB.

- JORBA, J. y SANMARTÍ, N. (1994): «La función pedagógica de la evaluación». *Aula de Innovación Educativa*, 20, 20-30.
- LAMBDIN, D. V. y WALKER, V. L. (1994): «Planning for Classroom Portfolio Assessment». *Arithmetic Teacher* 41 (6), 318-324.
- LIDZ, C. (1987): *Dinamic assessment*. New York, Guilford.
- LÓPEZ FACAL, R. (1992): «Mapas conceptuales y enseñanza de las ciencias sociales». *Aula de Innovación Educativa*, 8, 31-35.
- LÓPEZ, J. A. y DARDER, P. (1985): *Quafe-80. Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*. Barcelona, Onda.
- LUJÁN, J. y PUENTE, J. (1996): *Evaluación de centros docentes. El plan EVA*. Madrid, MEC.
- MARÍN, M. (1987): *El potencial de aprendizaje*. Barcelona, PPU.
- MAURI, T. y MIRAS, M. (1996): *L'avaluació en el centre escolar*. Barcelona, Graó/ICE.
- MEC (1992): *Plan EVA*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación. CIDE.
- MEC (1993): *Documentos de apoyo a la evaluación. Infantil y Primaria*. Madrid. Secretaría de Estado de Educación.
- MEC (1993): *Documentos de apoyo a la evaluación. Secundaria*. Madrid. Secretaría de Estado de Educación.
- MEC (1994): *En clave de reforma. La evaluación*. Madrid, S/M (con vídeo).
- MEC (1992): *Orientaciones didácticas*, MEC (Cajas Rojas de Educación Primaria), págs. 35-44.
- MEC (1992): *Proyecto curricular*, MEC (Cajas Rojas de Educación Primaria), págs. 53-66.
- MESTRES, J. (1990): *Model d'indicadors per a l'avaluació i gestió de la qualitat de centres i districtes*. SAPOREL. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- MONEREO, C., CASTELLÓ, M., CLARIANA, M., PALMA, M. y PÉREZ, M. L. (1994): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, Graó.
- NEIRA, T. R., ALBUERNE, F., ÁLVAREZ, L., CADRECHA, M. A., HERNÁNDEZ, J., LUENGO, M. A., ORDÓÑEZ, J. J. y SOLER, E. (1995): *Instrumentos de evaluación de aprendizajes*. Universidad de Oviedo: ICE.
- NEIRA, T. R., ÁLVAREZ, L., CADRECHA, M. A., HERNÁNDEZ, J., LUENGO, M. A., ORDÓÑEZ, J. J. y SOLER, E. (1995): *Evaluación de aprendizajes*. Universidad de Oviedo: ICE.
- NEVO, D. (1997): *Evaluación basada en el centro*. Bilbao, Ed. Mensajero.
- NORIEGA, J. y MUÑOZ, A. (1996): *Indicadores de evaluación del centro docente*. Madrid, Escuela Española.
- NOVAK, J. D. y GOWIN, D. B. (1984): *Aprender a aprender*. Barcelona, Martínez Roca.
- NUNZIATI, G. (1990): «Pour contruire un dispositif d'évaluation formatrice». *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- OCDE (1994): *Evaluer l'enseignement: de l'utilité des indicateurs internationaux*. Paris, OCDE.
- PORLAN, R. y MARTÍN, J. (1991): *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, Díada.
- RAMO, Z. y CASANOVA, M. A. (1996): *Teoría y práctica de la evaluación en educación secundaria*. Madrid, Escuela Española.
- ROSELL, M. (1996): *Evaluar, més que posar notes*. Barcelona, Ed. Claret.
- SANMARTÍ, N. y JORBA, J. (1993): «La evaluación formativa y la autorregulación de los aprendizajes». En MONEREO, C. (Comp.): *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona, Domènech Edicions.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo y mejora*. Málaga, Aljibe.
- STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós/MEC.
- TENBRINK, T. D. (1984): *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid, Narcea.
- TORRES, J. (1986): «El diario escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, 142, 52-55.
- VALENCIA, S. W. (1993): «Método de carpeta para la educación de la lectura en clase: los porqué, los qué y los cómo». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 69-75.
- VERMONT DEPARTMENT OF EDUCATION, (1995): *A different way of looking at math: the Vermont Mathematics Portfolio Project*. Montpelier, VDE.
- VIGOTSKY L.S. (1988): *Pensament i llenguatge*. Barcelona, Eumo.
- VV.AA: «Evaluación». *Aula de Innovación Educativa*, 20.
- VV.AA: «Evaluación». *Cuadernos de Pedagogía*, 185.
- WERTSCH, J. V. (1988): *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Ed. Paidós.

COLECCIÓN INNOVA

1. ALONSO TAPIA, J.: *Motivar para el aprendizaje*
2. MONEREO, C. y CASTELLÓ, M.: *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*
3. ALBERICIO HUERTA, J. J.: *Las agrupaciones flexibles*
4. SÁNCHEZ MIGUEL, E.: *Comprensión y redacción de textos*
5. PUIG ROVIRA, J. M.: *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*
6. BARBERÀ GREGORI, E.: *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*